

34^{èmes} Journées des Psychologues Scolaires de Grenoble et du Sud-Est, 07-08-09 octobre 2002, Groupe et individu dans les apprentissages scolaires : l'autonomie en questions

mercredi 9 octobre 2002

Les difficultés scolaires : crescendo des enjeux et recherche de « remèdes-miracles »

Jeannine HERAUDET

Y a-t-il plus que l'école une institution prise dans les conflits idéologiques, les représentations, les projections personnelles ? Nous avons tous une expérience de l'école : anciens élèves, parents, grands-parents. Nous avons une idée de la bonne ou de la mauvaise manière d'apprendre à lire... Nous avons tous une opinion en matière de notation, de sanction... La question de l'école nous touche au plus profond de nous-mêmes car elle fait écho à notre propre enfance, à ce que nous avons plus ou moins bien réglé de celle-ci, des relations avec nos enseignants, des défaites que nous avons inévitablement rencontrées.

Le concept d'échec scolaire, flou, polysémique et ambigu, remplacé progressivement dans les discours par le terme de « difficultés scolaires », est lui-même tout à fait en prise avec les attentes projetées sur l'école. D'où le titre proposé pour cette intervention.

Ce n'est pas à vous que je vais apprendre l'importance des origines. Notre histoire nous pétrit, nous « colle à la peau », conditionne ce que nous sommes aujourd'hui et peut-être ce que nous serons demain. Tout dépend de la prise de conscience et de la distance que nous sommes parvenus à prendre avec elle. Il en est de même pour l'école et son histoire. On peut avancer de cette dernière qu'elle « *n'est pas un long fleuve tranquille* »... C'est dire le poids des enjeux qui pèsent sur elle.

J'assumerai, en trois points d'inégale longueur, le risque d'une lecture subjective, alors que j'adopte une perspective historique.

Dans un premier point, j'interrogerai les enjeux qui ont entouré et suivi l'instauration de l'école gratuite, laïque et obligatoire. Pour mieux comprendre l'importance de ces enjeux, comme sans doute la profondeur - et parfois la violence - des antagonismes dont on retrouve encore des traces aujourd'hui, il ne faut pas perdre de vue les difficultés rencontrées par la République, non seulement à s'instaurer, mais à se maintenir. Je rapporterai un certain nombre de « remèdes-miracles » aux difficultés rencontrées par les élèves, en tentant de dégager la logique qui les sous-tend. Il n'est pas possible d'être exhaustif dans le temps imparti et des choix s'imposent, subjectifs eux-aussi.

Dans un deuxième point, nous envisagerons comment l'école en est venue à tenter de renverser la logique mise en oeuvre depuis une centaine d'années.

Dans un troisième point enfin, nous évoquerons rapidement la situation actuelle et les problèmes qui se posent aujourd'hui.

Le désir de stabilité exprimé par le « père Vialhe » mis en scène par Claude Michelet, dans « *Des grèves aux loups* », est tout à fait en accord avec les enjeux politiques et sociaux qui ont présidé à l'instauration des lois scolaires. Le 11 juillet 1902, Pierre Edouard Vialhe vient de « *défendre l'honneur de la commune* » en réussissant brillamment son certificat d'études. Le curé et l'instituteur viennent à tour de rôle plaider la cause de la prolongation de la scolarité pour le garçon, chacun pour son parti.

- *Alors, à quoi lui sert son certificat d'études ? lança coléreusement l'abbé Feix. Il était inutile de le pousser jusque-là si c'est pour l'arrêter ensuite !*

- Il lui sert à dire : « Moi, j'ai mon diplôme », rétorqua le vieux. Il lui sert à lire, à écrire, à compter, à marcher la tête haute ! Et vous trouvez que c'est pas suffisant ? Qu'est-ce que vous voulez rajouter d'autres diplômes qui lui tourneront la tête et lui feront oublier ses père et mère ? Et sa terre ! Non, non, je ne veux pas qu'on m'enlève ce petit et qu'on me l'abîme dans vos villes. Lui aussi, c'est un Vialhe, un Edouard, un fils aîné, et vous voudriez le priver de sa terre ? Et la ferme, elle ira où sans lui ? Aux filles ? Jamais ! La terre est Vialhe depuis plus d'un siècle, et elle le restera !¹

Quels sont les enjeux qui ont présidé à la volonté d'instaurer cette école ? Ce sont avant tout de puissants objectifs de politique intérieure. Cette période nécessite qu'on s'y attarde parce qu'elle pose les principes de base qui régiront pendant longtemps le système scolaire, l'appréhension de la réussite ou de l'échec scolaire et la conception des réponses apportées.

Pour les Républicains de la III^{ème} République, il faut

Instaurer l'école pour asseoir la République

Entre 1792, date de proclamation de la Première République et 1875, date des lois constitutionnelles de la Troisième République, la France a connu trois rois et deux empereurs. Formulé dès 1789, assorti d'une volonté de centralisme politique et administratif, le besoin d'unité nationale traverse le XIX^{ème} siècle. Des obstacles majeurs se dressent cependant face à la constitution d'une nation « *une et indivisible* »². Ce sont les particularismes régionaux : linguistiques, culturels, religieux et corporatistes. Les hommes de la III^e République veulent construire « *la nation française* » en rassemblant sous la bannière républicaine « *un grand peuple animé d'un même esprit* » et des citoyens libres et égaux, y compris devant le savoir. Cependant, comment appliquer le suffrage universel lorsque la moitié des français, constituée principalement de paysans, ne parle pas le français et n'en ressent d'ailleurs aucunement le besoin ? Parlant le patois ou les langues régionales, ils sont étrangers au régime et les notables leur servent d'intermédiaires.

D'autre part, au XIX^{ème} siècle, l'éducation de l'enfant devient une des préoccupations majeures et on s'intéresse au sort des enfants abandonnés, des enfants naturels et des orphelins. La prégnance de l'église sur l'éducation et l'instruction explique la montée de l'anticléricalisme. Le clergé est accusé de rejeter les libertés et les autres aspects du modernisme. Instruire le peuple, c'est aussi le prémunir contre les dépendances et les manipulations politiques dont il est l'objet. La *ligue de l'enseignement*, créée en 1866 par Jean MACE, va constituer pour de longues années un groupe de pression en faveur de la laïcité. GAMBETTA déclare en 1881 : « *Le cléricalisme, voilà l'ennemi* ». La « bataille de l'école » va se traduire en un **conflit école laïque contre église**. S'assortissant d'une réglementation du travail des enfants, en 1881 et 1882, sous l'impulsion de Jules FERRY, est instaurée l'**école gratuite, laïque et obligatoire** pour les enfants des deux sexes de 6 à 13 ans.

Les instituteurs, « *hussards noirs de la République* »³ seront chargés d'inculquer la « *foi laïque* », de former les enfants au « *moule républicain* » et à celui d'une culture universelle. La politique scolaire est bien la pierre angulaire de l'œuvre de la laïcité. Désormais, **la réussite de la République tient à celle de l'école**.

I. LA REUSSITE DE L'ECOLE

- ***Le premier objectif de l'école laïque est de former des citoyens dévoués à la patrie et des soldats solides, prêts à défendre la patrie.***

La France a perdu l'Alsace et la Lorraine en 1871. L'école doit contribuer à cultiver l'esprit de revanche. Les exercices militaires sont prévus dans les activités de la classe. Dans un manuel de « *Lectures pratiques* » destiné aux élèves des cours moyens et supérieurs et édité en 1884, on peut lire : « *Savoir lire, écrire et se bien conduire est indispensable, mais avoir un corps sain et bien constitué est tout aussi nécessaire. Quand on aura compris cela dans toutes les communes de France, surtout dans les villes, le nombre de jeunes gens incapables de porter les armes ne sera plus aussi considérable ; les soldats qui seront sous les drapeaux supporteront mieux les fatigues des manœuvres de la guerre.* »⁴

- ***L'école de la République se donne comme deuxième objectif de garantir à tous un minimum d'instruction***

¹ MICHELET C., 1979, *Des grives aux loups*, éd. France Loisirs, 1984, 411 p., p. 64

² Abbé Grégoire, 1794, cité dans *1789, Recueil de textes et documents du XVIII^{ème} siècle à nos jours*, 1989, CNDP, 287 p.

³ l'expression est de Péguy. JP Gallo et Mona Ozouf ont réalisé un film sous ce titre

⁴ *Lectures pratiques*, 1884, p. 127

Qui doit assurer un bagage suffisant pour toute l'existence. Le mot « suffisant » est important. Ce qui est recherché, c'est la stabilité sociale, gage de stabilité politique. L'avenir des garçons semble tout tracé : **apprenti, ouvrier ou soldat**. Reprenons le livre très révélateur des « *Lectures pratiques* » :

« A l'âge de quinze ans vous serez des adolescents. Vous vous demanderez ce que vous ferez plus tard, quelle carrière vous embrasserez pour gagner votre vie et prendre votre place dans le monde.

Les uns aideront leurs parents dans les travaux des champs ; ils se feront cultivateurs, jardiniers, vigneron : c'est le plus grand nombre. L'agriculture fait la force et la richesse de notre pays. De toutes les positions, celle de cultivateur est la plus heureuse, la plus indépendante...

...Mais le cultivateur ne se suffit pas à lui-même, et tout le monde n'a pas assez de terres pour en vivre. Aussi plusieurs d'entre vous apprendront un métier ».

On retrouve la même valorisation du travail artisanal sous la forme de petits ateliers dans le livre de lecture du Cours Moyen très répandu à l'époque : « *Le Tour de la France par Deux Enfants* » (qui porte le sous-titre significatif : « *Devoir et patrie* »)⁵. La première édition est datée de 1877.

En ce qui concerne l'avenir des filles, il est décrit ainsi dans les « *Lectures pratiques* » :

*« la place de la jeune fille est au foyer domestique. Les travaux et les métiers des femmes se rapportent presque tous à l'entretien du ménage. La fille fait son apprentissage en aidant sa mère ».*⁶

Cependant, deux systèmes scolaires étanches coexistent.

- La bonne bourgeoisie fréquente les classes élémentaires payantes des lycées et des collèges.

- Le peuple a accès à l'école primaire. Il se crée un enseignement post-primaire spécial dispensé par les **Cours complémentaires** et les **Ecoles primaires supérieures**. Un système de bourses « **au mérite** » permet aux meilleurs élèves, grâce à « **leurs capacités** », d'y prolonger l'école primaire. Si le certificat d'études était déjà considéré comme un passeport pour l'administration, les titulaires du brevet d'études secondaires ou du brevet supérieur peuvent se présenter aux concours administratifs des postes, des chemins de fer ou à l'admission dans les écoles normales primaires. Ils deviendront les « *sous-officiers* » de la société industrielle qui se développe ou « *cols blancs* » (employés, petits fonctionnaires). (Ce système sera en vigueur jusqu'en 1975. Elève d'un Cours complémentaire, je n'ai étudié qu'une seule langue vivante et j'ai dû, en 1961, réussir le BEPC pour être admise en classe de seconde au lycée, alors que les élèves de la ville la plus proche qui fréquentaient le lycée depuis la classe de 6^e en étaient dispensés).

Ceci nous amène à nous interroger sur **les enjeux placés en l'école par les différentes classes sociales** et à évoquer **l'évolution des demandes vis-à-vis de cette école**.

1. Résistances, oppositions, adhésions

L'établissement réel des lois scolaires s'avère difficile et rencontre bien des résistances. La concurrence prolongée des écoles confessionnelles en est une des dimensions, mais non la seule.

L'obligation scolaire connaîtra de nombreuses dérogations selon le sexe, la richesse de la population, la nécessité d'un salaire juvénile d'appoint ou le besoin de main d'œuvre. En 1896,

5,2 % des conscrits sont encore illettrés.

L'uniformisation de la langue rencontrera de fortes résistances, et un conflit larvé « école contre maison » s'instaure fréquemment. Comme le décrit Mona OZOUF, le peuple ressent un clivage : il « *sait lire et écrire la langue dont il ne se sert pas et n'écrit ni ne lit celle qu'il parle à la mer et aux champs* »⁷.

Ce sont les classes moyennes qui bénéficient le plus de l'instruction généralisée. Elles contribuent à entretenir le mythe de la promotion sociale graduelle grâce à l'instruction, celui de l'enfant pauvre mais doué, qui réussit grâce à son talent.

Pourtant, dans ses présupposés et son organisation, l'école a semé les graines d'une situation d'inégalité scolaire durable.

⁵ G. BRUNO, 1877, "Le Tour de la France par Deux Enfants, Devoir et patrie, éd. 1974

⁶ *Lectures pratiques*, p. 185

⁷ OZOUF, M., *L'école de la France. Essai sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, 1984, Paris : nrf Gallimard, 415 p.

Des principes contradictoires coexistent.

2. Egalité de principe et inégalité de fait

Dès le départ, les principes républicains sont dévoyés puisque l'école laïque s'avère être

Une école élitiste et méritocratique

dans laquelle toute progression repose sur **l'égalité des chances et le mérite...**

Les Républicains voyaient en l'école, grâce aux bourses attribuées selon le mérite, un puissant facteur de promotion sociale, propre à favoriser l'égalité et à mettre fin aux hiérarchies sociales traditionnelles fondées sur la naissance et la richesse. Dans la réalité, la sélection tant sociale qu'intellectuelle est telle que seule une petite minorité va jusqu'au bout et accède à de tels emplois. Les statistiques de fréquentation scolaire selon les classes sociales montrent que le handicap lié à la classe sociale est suffisamment intégré pour que ceux qui souhaitent monter dans l'échelle sociale par le savoir, manifestent des ambitions à leur portée. En 1914, la promotion sociale concernera encore 5% seulement des enfants de milieu ouvrier.

La croyance en l'égalité des chances face à l'appropriation du savoir, va s'accorder d'une conception du progrès humain qui d'effectuerait selon une ligne continue. La société du XIX^e siècle, héritière du « siècle des Lumières », croit en une civilisation fondée sur la science et la raison et manifeste une foi optimiste dans le progrès.

L'idée de progrès

Dans un contexte d'expansion coloniale et selon la conception d'un progrès linéaire et continu, l'enfant est assimilé à un « sauvage » qu'une éducation, éventuellement coercitive, va **redresser** et conduire vers la civilisation en extirpant de lui les mauvais penchants. Une conception selon laquelle tous les enfants se développent au même rythme, selon des étapes successives et hiérarchisées qui se produiraient sensiblement au même moment, va influencer d'une manière décisive et durable une pédagogie qui va prétendre faire parcourir aux enfants le même cursus, au même rythme et avec les mêmes méthodes. Tout retard dans ce parcours devra être **ratrapé**, toute déviation devra être « redressée », « corrigée ». L'enfant devra s'adapter à l'enseignement magistral et unique qui lui est dispensé.

L'idéologie de l'égalité républicaine se trouve ainsi dévoyée au sein même d'une école de la République qui pose comme principe « **l'égalité des chances** », puisque tous ont accès au savoir, et qui pratique la sélection d'une « **élite** », puisque seuls quelques-uns, « les bons élèves », sont élus selon leur « **mérite** » ou encore leurs « **dons** ». Un système concurrentiel et compétitif pourra ainsi se déployer. Réussir à l'école correspond non seulement à l'espoir d'un avenir meilleur mais devient également une affaire de **dignité**. Au fur et à mesure que les postes de travail exigent de plus en plus de qualification, **l'écart entre les élèves** et leurs capacités au moins apparentes s'accroissent. Il devient honteux de ne pas réussir et **l'échec scolaire** pèsera de plus en plus lourdement sur ceux que l'on désignera comme « mauvais élèves », « cancre » ou « incapables ». Aux résistances rencontrées face à son désir de généralisation, l'échec de certains enfants risque d'apparaître comme une remise en question de cette nouvelle école et de son présumé fondateur universel, le « cancre » posant la question de la norme et des limites du système. Est-ce par un phénomène de projection, au sens que lui donne la théorie psychanalytique, que « le cancre » sera rapidement, soit chargé de tous les vices : **paresse, mauvaise volonté**, manque d'attention, de concentration, de persévérance, dissipation, rêverie, etc., soit relégué pour **incapacité** et classé parmi les « débilés », parce que incapable de « suivre » la progression prévue dans la classe ? Or, l'école a besoin de se légitimer aux yeux de tous et, à la question posée : « Pourquoi certains enfants résistent-ils à l'enseignement tel qu'il est prodigué ? » les réponses apportées situent rapidement les causes de l'échec **DANS** l'élève.

3. L'échec est dans l'élève

Premier « remède miracle » : l'hypnose pourrait « rendre dociles » les « élèves rebelles »

C'est la médecine qui va apporter les premières réponses à l'échec scolaire. Pour quelles raisons ?

Depuis le XVII^e siècle, les médecins, par le biais des hôpitaux, ont été chargés d'une mission de régulation sociale. En 1830, l'hôpital aurait admis 350 000 indigents chroniques. En 1880, un exode rural massif fait affluer vers les grandes villes un grand nombre de pauvres, de démunis. Une pathologie sociale se développe et l'hôpital doit accueillir enfants naturels, couples irréguliers, prostituées, mendiants, vagabonds⁸. Confrontée à la surpopulation des

⁸ CHARLE, Ch., 1991, *Histoire sociale de la France au XIX^e siècle*, éd. Du Seuil, 392 p.

hôpitaux, la médecine s'est équipée de moyens nouveaux pour différencier ceux qu'elle se voit confier. ESQUIROL, considéré comme un des fondateurs de la psychiatrie, dresse une nosographie des arriérations. ITARD et SEGUIN sont les premiers d'une longue lignée de médecins qui s'intéressent aux problèmes d'éducation, par le biais des exclus, des « hors normes ».

Jean-Martin CHARCOT expose dans les années 1870-1880 les vertus de l'hypnose auprès des « malades nerveux ». En 1886, l'Inspecteur d'Académie de Nancy Edouard BERILLON préconise les méthodes hypnotiques comme remèdes auprès des enfants « rebelles », « méchants » pour lesquels les pédagogues se déclarent impuissants. La suggestion, grâce à l'hypnose, les rendra « dociles ». C'est « *une arme nouvelle pour le bon combat... nous lui livrons (à l'éducateur) l'ennemi à demi terrassé* »⁹. Le projet ne s'arrête pourtant pas là. Edgar BERILLON envisage la possible extension de ces méthodes à toute éducation, dans une optique de prévention des déviations : « *...Nulle résistance de la part de cet esprit abattu qui écoute inconsciemment la voix douce, insinuante, caressante, paternelle, mais en même temps ferme et incisive* »¹⁰. Cette méthode affirme qu'elle est capable de « *forger* (ainsi) *un être moral, altruiste et équilibré* »¹¹. Le présumé qui assimile échec et paresse, mauvaise volonté, est nettement visible dans ce type de remède proposé à l'égard des élèves qui éprouvent des difficultés à l'école.

Le développement de la psychologie scientifique va faire naître de nouveaux espoirs pour la compréhension de l'échec scolaire de certains enfants.

Les classes de perfectionnement : un remède pour les « retardés d'école »

Le discours biologiste et scientifique fait considérer l'intelligence humaine comme héréditaire et immuable. On va pouvoir la mesurer grâce à la méthode des tests inaugurée en 1890 par le psychologue américain CATELL. L'administration de l'Instruction Publique crée en 1904 une commission chargée de répondre à la question : « *L'hospice accueille l'idiot, l'école peut-elle instruire les autres enfants et comment ?* »

Alfred BINET, psychologue, avance l'hypothèse que l'intelligence de certains enfants correspond à celle d'enfants plus jeunes. Ils ont pris un retard mental par rapport à leur groupe d'âge sur la ligne continue du progrès. En 1905, avec Théodore SIMON, médecin, il construit une échelle métrique de l'intelligence qui a comme objectif de mesurer ce retard ou cette avance. En 1912, l'allemand William STERN proposera de rendre relatif l'âge mental à l'âge réel. Le Quotient d'Intelligence qui en résulte deviendra la mesure de l'adéquation des élèves à l'école. Un glissement sémantique s'opère entre « retard » et « anormalité » et une stratégie s'instaure dans l'école afin de dépister et diagnostiquer les enfants qui ne répondent pas à l'équation « enfant égale élève ». La question se pose alors de la réponse à donner.

On va créer en 1909 des classes et des écoles de perfectionnement pour les enfants « arriérés des deux sexes » dits encore « arriérés d'école ». L'emprunt du terme « arriéré » au champ asilaire connote médicalement l'échec de ces enfants. Ils ne sont plus accusés. S'ils n'y arrivent pas, c'est qu'ils ne peuvent pas et non pas qu'ils ne veulent pas. Dans le même temps, leurs maîtres sont déchargés de la responsabilité de leur échec. Un renforcement pédagogique « adapté » sur une plus longue durée est destiné en théorie à « compenser » le « retard ». D'une manière paradoxale, il s'agit de « perfectionner » une intelligence considérée comme non perfectible puisque héréditaire, donc biologiquement déterminée. En contradiction également avec ces présumés, le passage dans ces classes est présentée comme temporaire. En réalité, on sait bien que les classes de perfectionnement constitueront une véritable filière parallèle se prolongeant au collège jusqu'à l'âge de fin de scolarité obligatoire. Dans le meilleur des cas, un minimum de formation professionnelle permettra à ces élèves de ne pas être à la charge de la société.

Cependant, la question de **la norme** est posée, s'articulant avec celle de **la normalité**. Y a-t-il, dans cette « école unique » basée sur une idéologie de **l'égalité** et **du même**, une place pour **la différence**, celle, inévitable, entre les enfants ? Tous ceux qui n'entreront pas dans la norme définie, tous ceux qui ne seront pas **conformes** à ce qui est attendu, seront-ils qualifiés **d'anormaux** ? Comme toute identification imaginaire basée sur la recherche du même, du semblable, de l'autre du miroir, celle-ci ouvre à tous les processus de projection, de rejet, d'exclusion... Il s'avère que les classes de « perf », comme les enfants qui les fréquentent les appelleront eux-mêmes, inaugurent un mouvement de sélection, d'exclusion interne et de ségrégation qui ira en s'accroissant et en s'accéléralant au fur et à mesure que la population scolaire se diversifiera et que les enjeux portés sur l'école augmenteront.

⁹ F. HEMENT (1887), Hygiène et médecine morales, *Revue de l'hypnotisme*, p. 166, cité par Mireille CIFALI, 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, coll., L'éducateur, 297 p., p. 57.

¹⁰ id.

¹¹ ibid.

A cette sélection et classification des élèves, des pédagogues, Célestin Freinet et les pédagogues de l'Ecole Moderne, ceux de l'Ecole Nouvelle, opposent une approche plus globale de l'enfant et une conception radicalement différente de la pédagogie et du pédagogue. Des médecins comme DECROLY, CLAPAREDE ou Maria MONTESSORI, s'intéressent d'abord aux « *enfants irréguliers, retardés, anormaux* » ou idiots puis à la pédagogie « ordinaire ». D'autres dénoncent la pédagogie pratiquée, allant jusqu'à affirmer que, eux, au moins, « savent y faire »...

La psychanalyse : « ... la méthode qui nous permet de réussir... »

Le docteur André REPOND, créé en 1930 le premier centre médico-pédagogique dans le canton du Valais. Il va mettre en oeuvre en matière d'éducation et de pédagogie les découvertes de la psychanalyse. Il accuse parents et éducateurs et affirme qu'il détient le savoir pédagogique : « *Vous accumulez bêtises sur bêtises ; nous, nous possédons la méthode qui nous permet de réussir. Vous devez changer, ne plus vous aveugler, dissiper votre ignorance* ». Le psychanalyste Charles ODIER déclarera, dans la même veine : « *la psychanalyse est en mesure de réparer les erreurs commises... les parents ou l'entourage n'ont plus qu'à s'incliner pour remettre la direction de leurs enfants aux mains des médecins.* » Une telle ingérence et recherche d'hégémonie de la médecine dans le domaine de la pédagogie ne pouvait que déclencher une forte opposition. Désormais, autour de la difficulté des enfants à l'école, les tensions ne vont cesser d'éclorre entre médecine et pédagogie.

La forte expansion démographique des années suivantes provoquera une augmentation importante d'un public scolaire de plus en plus hétérogène. Les classes moyennes placent en l'école leurs espoirs d'une promotion sociale. Une transformation technologique, scientifique et sociale accélérée modifie profondément les attentes vis-à-vis de l'école. Il devient de plus en plus crucial de trouver de nouvelles réponses face à la difficulté scolaire de l'enfant. Les propositions de la commission LANGEVIN-WALLON, dans le sens d'une plus grande démocratisation de l'école, en particulier par la suppression des deux systèmes scolaires qui coexistent encore, ne sont pas appliquées, mais elles donnent naissance en 1945 à la fonction de psychologue scolaire.

Nombreux sont ceux qui rêvent d'une **psychopédagogie** qui parviendrait à articuler la pédagogie avec les connaissances psychologiques et psychanalytiques concernant l'enfant. C'est ce que propose en 1945 l'équipe du Centre Claude BERNARD. Il s'agit d'entendre certaines difficultés scolaires de l'enfant comme des symptômes psychiques. Si les réponses de la pédagogie ne sont pas adaptées pour cet enfant, il n'y a pas lieu d'en faire systématiquement un malade, ce qui aurait pour conséquence une approche réparatrice, remédiate des dysfonctionnements sous la forme d'une rééducation instrumentale ou fonctionnelle. Il faut accompagner l'enfant dans sa maturation psychique. Mais cette approche est fortement controversée. Une lutte de territoires entre Ministère de l'Education et Ministère de la Santé aboutira en 1963 à la création des Centres médico-psychopédagogiques (CMPP) et au remplacement en 1973 des centres psychopédagogiques par les consultations médico-pédagogiques. L'obligation d'une direction médicale psychiatrique assurera la prééminence du secteur médical sur ces Centres. Les difficultés scolaires y retrouvent la connotation d'une maladie mentale exigeant des soins.

Sélection, exclusion et filières sont considérées comme des remèdes aux difficultés scolaires

Pendant ce temps, psychologues, médecins et pédagogues rêvent de construire une pédagogie rationnelle, « scientifique », grâce en particulier aux travaux de Piaget et de Wallon, conjugués à une politique de généralisation des tests. L'école va interpellier la psychologie scientifique pour **diagnostiquer** les différentes capacités de l'enfant, pour mesurer les éventuels écarts à la norme, mais également pour **prédire**. Pédagogues et psychologues sont pris dans une frénésie de mesures. L'approche psychométrique génère une accélération de la sélection et de l'exclusion des élèves vers la périphérie du système ou vers l'extérieur de l'école.

Les classes de perfectionnement qui se sont multipliées, accueillent un nombre de plus en plus grand d'enfants. Cependant, pour d'autres, dits en « échec scolaire global » ou « sélectif », le QI n'est pas en cause et il faut trouver d'autres réponses. Autour des années 1960, les classes spéciales se multiplient à la périphérie de la filière « noble » : classes pratiques, classes de transition, classes d'attente, etc., tandis qu'au centre du système, par l'existence de classes de niveau, s'accroît le phénomène de sélection et d'élitisme. Le premier cycle de l'enseignement secondaire compte jusqu'à quatre filières étanches.

L'échec scolaire devient un problème social, et l'école est accusée de toutes parts d'avoir échoué dans ses objectifs.

Cette situation d'impasse en appelle à la **créativité** de tous ceux qui se sentent concernés par l'école et les difficultés scolaires des élèves.

Face au mouvement de ségrégation et d'exclusion, des psychologues, des pédagogues en marge de l'école traditionnelle comme par exemple le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), ou le courant de la Pédagogie

Institutionnelle, se mobilisent et se réfèrent aux travaux de WALLON, PIAGET, SPITZ, BETTELHEIM, NEILL, WINNICOTT ou ROGERS. Ils mettent en avant l'importance du développement psycho-affectif de l'enfant, l'articulation entre affectif, cognitif et relationnel, l'importance de l'environnement et de la relation au groupe. Ils soulignent l'importance des déterminants socio-affectifs et l'impact de l'histoire de l'enfant dans ses difficultés scolaires. Ils s'opposent aux tenants du comportementalisme, héritiers de SKINNER, qui prônent la méthode du conditionnement et du renforcement positif et qui réclament « *un supplément de technique* ».

Les psychologues analysent les nombreux biais qui interviennent dans la méthode des tests et dénoncent le phénomène de « pseudo-débilité ».

Des sociologues et des psychosociologues comme BOURDIEU, PASSERON, BAUDELLOT ou ESTABLET, analysent le fonctionnement de l'école et les déterminants de l'échec scolaire. Des voix de plus en plus nombreuses accusent la politique de ségrégation et les filières scolaires.

Cependant la question se pose, urgente : comment comprendre la difficulté scolaire d'un grand nombre d'enfants dont le QI est normal, voire supérieur à la moyenne ? Autour des années 1970, on pense tenir enfin **LA cause**, l'explication d'un grand nombre de difficultés scolaires, et en connaître **LE remède**.

Il faut soigner les « dys... »

Un florilège de troubles sont **diagnostiqués**, tous précédé du préfixe « dys » : dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, etc. Il s'agit, comme le vocabulaire utilisé l'indique, d'une approche médicale - ou médicalisante - des difficultés scolaires de l'enfant, envisagées comme des dysfonctionnements. La dyslexie est dite congénitale et héréditaire.¹² La logique adoptée est toujours celle du diagnostic, de la catégorisation. Le Professeur DEBRAY-RITZEN, en particulier, conçoit des outils de dépistage dès l'école maternelle, dans un objectif de prévention. Les remèdes spécifiques préconisés sont des rééducations instrumentales et fonctionnelles sur le modèle médical de la réparation, de l'entraînement systématique par des orthophonistes de plus en plus spécialisés.

Les débats contradictoires seront passionnés autour de cette question de la dyslexie, entre tenants d'un regard médicalisant porté sur la difficulté scolaire, et les défenseurs d'une approche plus globale de l'enfant prenant en compte l'histoire de celui-ci.

Les tentatives d'articulation par différents courants psychopédagogiques entre pédagogie et psychologie, ou pédagogie et psychanalyse, nourrissent également de nombreuses controverses.

Entre la « chasse à la dyslexie » ou une approche psychopédagogique de la difficulté de l'enfant, que va choisir l'école ?

Un rapport du « Centre pour la Recherche et l'Innovation de l'Enseignement »¹³ souligne la nécessité de reformuler et de concrétiser dans la pratique l'égalité des enfants devant l'éducation, et la nécessité pour l'école de **prendre à sa charge** les questions qui touchent l'enseignement des enfants.

L'accent sera mis sur la prévention. Au lieu d'exclure le déviant, le « non-conforme », s'il n'est pas déficient, on va tenter de remédier à ses difficultés, de l'intérieur de l'école. Pour cela, en particulier, on crée

Les GAPP, qui ont pour missions le dépistage et la remédiation des difficultés scolaires

La circulaire du 9 février 1970 instaure les Groupes d'aide psychopédagogique (ou GAPP) au sein de l'école. Ceux-ci sont constitués d'une équipe qui intervient sur un groupe scolaire ou sur ensemble de groupes scolaires : un psychologue scolaire, un rééducateur en psychopédagogie (qui existe depuis 1961), un rééducateur en psychomotricité (dont la fonction a été créée en 1964). Le GAPP doit intervenir soit en prévention, soit « *dès l'apparition des premiers troubles* ». Cependant, le modèle d'intervention adopté est le modèle médical : observation, **dépistage, diagnostic, remédiation** instrumentale ou fonctionnelle de **troubles** qui sont repérés comme isolés. Si les dysfonctionnements concernent « le corps », on pratique une rééducation psychomotrice. Lorsqu'ils relèvent de la sphère langagière et cognitive, une rééducation psychopédagogique sera indiquée. Les nombreuses critiques adressées à l'encontre de cette conception clivée de la difficulté de l'enfant et du mode de réponses apportées, y compris par les personnels des GAPP eux-mêmes, aboutira, en 1990, à une conception radicalement différente et plus globale, des difficultés rencontrées par l'enfant, et des réponses apportées.

¹² Les recherches sur la dyslexie sont nées des travaux du Docteur Burns sur l'aphasie en 1887.

¹³ Document ODDE non daté. Le "Centre pour la Recherche et l'Innovation de l'Enseignement" a été créé en juin 1968.

La loi dite « HABY » de 1975 réunit Collèges d'Enseignement Général (ou CEG) et Collèges d'enseignement secondaires (CES) en un **collège unique**. **Les filières sont supprimées** en 6^e et en 5^e. L'accent mis sur l'importance de l'environnement socioculturel dans le développement de l'enfant a comme effet la création des Zones d'Education Prioritaires (ou ZEP) en 1981. Le concept de handicap intellectuel évolue, ainsi que les réponses apportées aux enfants handicapés. En 1985, le ministre Jean-Pierre CHEVENEMENT proclame la nécessité d'amener 80% d'élèves au niveau du baccalauréat.

Entre 1989 et 1992, une série de textes fondamentaux vise à réorganiser le système scolaire et à favoriser l'intégration des enfants handicapés dans l'école « ordinaire ». Elle tente de renverser la logique en cours depuis la naissance de l'école publique. **Ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter à l'école, mais l'inverse**. Ce qui est visé en priorité pourrait-il être

II. LA REUSSITE DE L'ELEVE ?

La Loi d'Orientation sur l'Education du 10 juillet 1989, deux-cents ans après la Révolution, cent ans après les débuts de l'école laïque, repose sur le grand principe que l'école doit

Accepter la différence dans une école unique

Pour « *mettre l'enfant au centre du système éducatif* », les enseignants sont invités à pratiquer une pédagogie différenciée et la scolarisation est organisée en cycles, afin de respecter les différences de rythmes entre les élèves. (1989 à l'école primaire, 1991 à l'école maternelle). La fermeture des classes de perfectionnement est annoncée. Nombreux sont ceux qui pensent que si la mission de l'école est d'instruire les enfants, elle est tout autant de leur donner le désir et les moyens de s'approprier, tout au long de leur vie, les apprentissages qui leur seront nécessaires, de développer leur autonomie, leurs capacités d'initiative, leurs possibilités créatives. Ils sont convaincus, comme le formulera plus tard Bernard CHARLOT, que l'élève doit « *apprendre pour se construire, dans un triple processus d'humanisation (devenir homme), de singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme), de socialisation (devenir membre d'une communauté dont on partage les valeurs et où l'on occupe une place)* »¹⁴.

En affirmant la volonté de lutter contre l'exclusion et de prévenir l'inadaptation scolaire, les textes soulignent que la première aide à apporter aux élèves est celle du maître de la classe. Dans la mesure du possible, celui-ci doit gérer les difficultés de ses élèves. Lorsque les difficultés de ceux-ci dépassent son champ de compétences, il peut faire appel au réseau d'aides aux élèves en difficulté (ou RASED). Celui-ci, institué par la circulaire du 10 avril 1990, est constitué d'un psychologue scolaire, d'un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique et d'un rééducateur. L'équipe du RASED appréhende l'enfant d'une manière globale et les difficultés que celui-ci rencontre à l'école, dans leurs dimensions affectives, sociales, relationnelles et cognitives. L'intervention se fait en partenariat avec les parents, les enseignants et toutes les personnes concernées par l'enfant et sa famille. Il est fait appel à des soins à l'extérieur de l'école, lorsque ceux-ci s'avèrent nécessaires.

En 1991 et 1992, deux circulaires réaffirment « *la mission d'insertion des établissements scolaires* » et mettent en place dans l'école les classes d'intégration scolaire (ou CLIS) pour les enfants atteints d'un handicap.

On sait combien ces mesures ont éprouvé, et rencontrent encore aujourd'hui, de difficultés à se mettre en place, montrant, si c'était encore nécessaire, quels écarts peuvent exister entre les intentions, le prescrit, et la réalité du terrain, mais également entre les objectifs annoncés et les moyens mis en œuvre pour les réaliser. Le déficit évident et reconnu des moyens accordés à la mise en œuvre de cette politique, n'a pas empêché différentes évaluations de ses effets. Des bilans sévères ont mis en accusation **l'inefficacité des acteurs de terrain**.

Notre objet n'est pas d'analyser ici tout ce qui a pu faire obstacle à la réalisation effective des intentions annoncées et nous ne disposons d'ailleurs pas du temps nécessaire. Il faut souligner cependant le manque de formation des enseignants pour véritablement passer d'une organisation de l'école en classes cloisonnées (GS, CP, CE1, etc.) à une pédagogie par cycles ; leur manque de formation également pour réaliser une véritable pédagogie différenciée ; le manque flagrant de personnels dans les RASED pour que ceux-ci puissent vraiment réaliser les missions qui leur sont confiées. A leur propos, on a pu lire dans le journal Le Monde du 16 avril 1997, suite à un rapport de l'Inspection Générale, que « *l'air du temps n'est plus à la psychologie mais à l'efficacité pédagogique, dans le cadre d'un recentrage non avoué de l'école sur la transmission des savoirs. Tel est bien le message que liront les personnels concernés par ce rapport* ».

¹⁴ CHARLOT, B., 1999, op. cit., p. 60

Notons au passage, que, « thermomètres » des institutions, les métiers de « l'entre-deux », pourtant indispensables au devenir de ces institutions, sont bien visés en premier lieu lorsque les choses ne vont pas comme on voudrait qu'elles aillent¹⁵... Relevons également que la volonté de recentrage sur les savoirs, ce retour au TOUT pédagogique, s'accompagne une fois de plus du **rejet** d'une approche globale et psychopédagogique de l'élève et de sa difficulté. Cette recherche d'**efficacité** ne risque-t-elle pas de renvoyer aux conceptions du comportementalisme héritées de SKINNER ?

Certains évaluent à 150 000, soit environ 10%, le nombre d'adolescents qui s'absentent ou quittent le système scolaire sans qualification ou même sans savoir ni lire ni écrire. La persistance de ce « *noyau dur* » de l'échec scolaire est à juste titre inquiétant. On prend la mesure des conséquences professionnelles, sociales et personnelles pour toute cette population qui se retrouve marginalisée, exclue. En 1998, dans la charte du XXI^e siècle, le Ministre de l'Education Nationale Claude Allègre a réaffirmé la nécessité pour l'école de tendre vers « *la réussite scolaire pour tous* » en recentrant en particulier ses objectifs sur « *apprendre à lire, écrire, compter* ». Cependant l'importance numérique d'un public scolaire de plus en plus hétérogène, multiplie les difficultés rencontrées par les enseignants. N'est-ce pas leur assigner une « tâche impossible » comme le disait déjà FREUD, d'éviter tout échec, de remédier à toute difficulté scolaire ? Comme elle avait pu reposer sur l'illusion d'un modèle unique qui conviendrait à des enfants « tous pareils », l'école va-t-elle se laisser entraîner dans un mouvement dépressif tout aussi imaginaire d'impuissance, face aux difficultés de l'enfant à l'école ? Va-t-elle à nouveau déléguer à d'autres le soin de **traiter** des difficultés qui relèveraient de sa compétence ? Va-t-elle se réfugier vers des positions frileuses, étriquées et réductrices pour l'enfant ?

III QUELS PROBLEMES ET QUELLES REPONSES AUJOURD'HUI ?

Une nouvelle fois, la mise en accusation de l'école est violente, puisqu'il est question de « *l'étendue du désastre* »¹⁶ de « *maltraitance par ignorance* » ou « *par défaut de soins* » (id). Des associations de parents, soutenues en cela par une forte pression médicale et relayées par une intense campagne médiatique, veulent faire reconnaître la dyslexie comme handicap. Ce mouvement affirme connaître LA cause neurologique des difficultés de l'enfant en lecture et orthographe et détenir LE moyen d'y remédier. Ce renouveau d'une approche médicalisante en fait donc retrouver toutes les dimensions : prophylaxie par le dépistage le plus précoce possible des « risques » puis des troubles, traitement médicalisé.

Suite aux nombreuses controverses et polémiques, abondamment nourries par les médias, le Ministère de l'Education nationale a pris position contre une hypermédicalisation des difficultés scolaires et des réponses apportées ; en prônant une meilleure coordination entre la Santé et l'Education pour garantir des « *actions cohérentes et sûres* »¹⁷.

La tentation de médicalisation systématique de la difficulté scolaire, est forte, tenace. Faire correspondre un remède à un symptôme, tout en procédant d'une simplification abusive, est rassurant. Dans la même logique, nous est venue récemment des Etats-Unis, et bientôt connue du grand public grâce aux médias, une pilule miracle contre l'hyperkinésie, versant médicalisé de l'agitation motrice excessive de certains enfants. Cependant, l'orthophonie et la « pilule miracle », ne sont pas les seules voies préconisées dans la logique de réponses hypermédicalisantes de la difficulté scolaire. Si l'hypnose comme remède pour les enfants « récalcitrants » n'est plus de mise, d'autres prétendent que la psychothérapie comportementaliste est la seule réponse valable aux difficultés scolaires.

Lors de la rentrée 2002, la « *lutte contre l'illétrisme* » semble correspondre à un nouveau combat. Mais le manque de définitions précises ou l'amalgame entre des concepts mal définis pourrait ouvrir à des controverses sans fin, alimentées à leur tour par les médias. Une nouvelle fois, nombreux sont ceux qui prétendent que la seule réponse – ou solution – consiste à évaluer les capacités cognitives des élèves, à les analyser en termes de dysfonctionnements ou de manques, à y répondre enfin par un supplément de technique et **un plus** d'apprentissage. Adhérer à ce type de réponses est rassurant pour tous. Allons-nous ignorer une fois de plus la différence essentielle qui existe entre ceux qui ont besoin d'une aide pédagogique et ceux pour lesquels l'empêchement de penser ou d'apprendre est le seul moyen mis en place pour sauvegarder un équilibre psychique fragile ? La plupart de ceux qui sont confrontés au quotidien des élèves en difficulté scolaire font pourtant cette différence.

¹⁵ GUILLAUMIN, J., 1979, Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises, IN KAËS, R. et al., *Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p., pp. 220-254

¹⁶ Document Coridys, 1998

¹⁷ Discours de Jack Lang, Ministre de l'Education nationale, *Sur la prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques*, Paris, le 5 juillet 2000.

Il est question de réforme de la Loi d'Orientation de 1989. Il est question de ne plus « mettre l'enfant au centre des apprentissages », mais « le savoir ». Y aurait-il un savoir désincarné ? Le savoir est-il un objet en soi ?... Or, tout rapport au savoir passe par le rapport à l'autre ou bien, pour reprendre à nouveau les propos de Bernard Charlot : « *il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet, et le sujet est désir...* »¹⁸ et que « *si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – ...ce processus n'est pas purement cognitif et didactique* »¹⁹. Autant de questions qui semblent revenir au centre des débats et des polémiques autour de l'école d'aujourd'hui... Les médias, témoins et acteurs des controverses actuelles autour de l'école, en véhiculant les spectres de la dyslexie, de la dysorthographe, de l'hyperkinésie, de l'illétrisme et j'en passe, nourrissent l'angoisse des parents qui ne savent plus « à quel saint se vouer »... ou à quelle école faire confiance...

CONCLUSION

Je voudrais conclure en rappelant combien un grand nombre de réponses à la difficulté scolaire des élèves se sont voulues univoques, détenant LA VÉRITÉ, se présentant comme des « remèdes- miracles ». Si elles ont pu d'abord susciter l'espoir chez certains, elles ont rapidement enclenché, par leur volonté d'hégémonie et leur aspect simplificateur, opposition et rejet. Tout discours qui se veut TOTAL se révèle bientôt totalitaire parce qu'il veut ignorer la mise en tension dialectique nécessaire à la connaissance, laquelle est marquée par le doute. La théorie se différencie de l'idéologie en ceci qu'elle porte en elle-même son auto-critique. Lorsque nous pensons détenir LA SOLUTION, nous sommes vite conduits à vouloir l'imposer aux autres. Or, il nous faut nous contraindre à penser la complexité. Les situations vécues par les élèves appellent une analyse au cas par cas qui prenne en compte des différentes dimensions de la personne, à l'école et hors l'école. La coopération de tous les partenaires concernés par l'élève, qu'ils soient parents ou professionnels, s'impose. Si l'histoire de l'école « *n'est pas un long fleuve tranquille* », et que des oppositions parfois violentes l'ont traversée, il nous faudra les reconnaître comme faisant partie de notre histoire commune, afin de dépasser les rivalités, les luttes de territoire et les enjeux de pouvoir. Ces antagonismes ont comme caractéristique d'être l'affaire des adultes qui oublient que leurs raisons d'être, professionnelle, sont la recherche et la mise en œuvre des moyens les plus pertinents pour favoriser le développement de l'enfant. Evitant tout autant la confusion imaginaire du « tous pareils », nous devons aujourd'hui conjuguer nos forces, nos savoirs et nos expériences, en veillant à ne pas **cerner** l'enfant et sa famille par la multiplication des spécialistes. Pour tenter de leur apporter la réponse qui semblera la plus pertinente à un moment donné, pour réajuster cette aide au besoin, et selon l'évolution de la situation, il nous faudra, au-delà des déclarations de principe, construire des relations de travail marquées du sceau du principe de réalité, de l'altérité et de la différence, donc du symbolique.

Je voudrais souligner également à quel point les difficultés rencontrées peuvent être source de créativité, à condition toutefois que la tension qui en résulte soit suffisante pour rechercher une issue à la crise et contraindre à l'inventivité. Mais cette tension doit rester toutefois dans des limites supportables. On peut repérer dans ce rapide survol de l'histoire scolaire, plusieurs phases qui correspondent aux étapes d'un processus créatif tel que le décrivent Winnicott²⁰ ou René Kaës²¹. Une première phase d'illusion, de certitudes, dans laquelle une école « TOUTE », « unique » voulait dispenser un même savoir, au même rythme, à des enfants tous identiques, marqués du sceau du « même » imaginaire, a donné naissance à une crise. Cette crise a inauguré une deuxième phase : celle de la désillusion, de l'errance, de la dépression, accompagnée de mécanismes de défense tels que la projection, le clivage, le rejet, l'expulsion, la ségrégation de tous ceux qui sont ressentis comme différents, donc dangereux. Pour l'école, peut-on considérer que la troisième phase de « tâtonnement expérimental », de reconstruction, d'élaboration, de création marquée par des essais et des erreurs, facilitée et nourrie par l'apport de personnages extérieurs au système, a trouvé une expression dans la Loi d'Orientation de 1989 ? Les personnalités « en marge » furent des pédagogues, des médecins, des psychologues, des psychanalystes, des sociologues... Une question se pose et je la laisserai ouverte : où en sommes-nous aujourd'hui ? Nombreux sont ceux qui ressentent une nouvelle crise de l'école. Nous engageons-nous dans une nouvelle phase d'errance, de dépression ? Il semble que notre expérience conjugulée pourrait nous permettre de reconstruire, de créer, sans forcément faire table rase du passé et sans chercher à tout prix à tout réinventer. Nous pourrions peut-être alors exercer à nouveau l'indispensable « capacité à s'illusionner », marque de la victoire des pulsions de vie sur les pulsions de mort...

¹⁸ Charlot, B, op. cité, p. 53

¹⁹ id., p. 75

²⁰ WINNICOTT, 1971, pp. 19-24

²¹ KAES, 1979

Références Bibliographiques

1. Publications et textes officiels

Loi du 15 avril 1909. Ecoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés
 Nouvelles annexes XXIV au décret du 9 mars 1956
 Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 (Annexe XXXII ajoutée par décret n° 63-146 du 18 février 1963) « Centres médico-psycho-pédagogiques de cure ambulatoire » (1.323).
 Ordonnance et décret du 6 janvier 1959
 Circulaire du 15 février 1960
 Ordonnance et décret du 14 juin 1962
 Circulaire du 28 octobre 1964
 Circulaire n°. IV 70-83, Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psychopédagogique. Sections et classes d'adaptation. *B.O.E.N.*, n° 8 du 19-02-70, pp. 689-696
 Circulaire du 26 juin 1975, Le collège unique, (dite: *Réforme HABY*), (réorganisation du collège)
 Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'Orientation en faveur des personnes handicapées. *Journal officiel* du 1^{er} juillet 1975 et rectificatif *J.O.* du 18 juillet 1975
 Loi du 11 juillet 1975 (dite *Loi HABY*), Instauration du « *Collège unique* »
 Circulaires 82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982, *B.O.E.N.* n° 5 du 4-2-82
 Circulaires 83-082, 83-4 et 3/3/83/S du 29 janvier 1983
B.O.E.N. n° 8 du 23-02-89
 Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, *B.O.E.N.*, N° spécial 4, 31 août 1989, 30 p.
 Une nouvelle politique pour l'école primaire, Discours du ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990. *B.O.E.N.* n° 9 du 1^{er} mars 1990.
 Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, *B.O.E.N.* n° 16 du 19 avril 1990
 Circulaire n° 90- 083 du 10 avril 1990, Missions des psychologues scolaires; *B.O.E.N.* n° 16 du 19 avril 1990
 Circulaire n° 90-091 du 23 avril 1990, Education spécialisée et intégration scolaire des enfants ou adolescents handicapés, *B.O.E.N.* n° 19 du 10 mai 1990
 Circulaires 90-340 du 14 décembre 1990, *B.O.E.N.* du 20 décembre 1990
 Circulaire 91-302. Intégration scolaire des enfants et des adolescents handicapés, 18 novembre 1991
 Circulaire 91-304 du 18 novembre 1991, Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire, Classes d'intégration scolaire (CLIS)
 16 janvier 1992, Circulaire 91- 303, *B.O.E.N.* n° 3
 Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie et aux chefs d'établissement 31 mars 1992
B.O.E.N. n° 13, Hors série du 26 nov. 1998, Une charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle
 Circulaire 92-143, *B.O. E.N.* n° 42, 25 novembre 1999

2. Publications diverses

Le livre des instituteurs. Code Soleil, 1963, SUDEL Paris, trente-troisième édition, 305 p.
Pédo-psychiatrie (supplément annuel à la revue de Neuropsychiatrie infantile et d'Hygiène mentale de l'Enfance), 1967, L'expansion.
 Le Monde de l'Education, septembre 1975, pp. 14 -19.
 DUCOING, J.L., 1987, Rapport de l'Inspection générale, au ministre, de l'enquête sur le dispositif d'aide aux élèves en difficulté. GAPP et classes d'adaptation, « Résumé du rapport », 28 p
Les cycles à l'école primaire, 1991, CNDP, Paris : Hachette Ecoles, 128 p.
 1997, *Rapport d'évaluation sur les CLIS, (octobre 1995)*, Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, GOSSOT., B.
 1997, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Examen de quelques situations départementales, GOSSOT, B., CNDP, Collection Les rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale.
 1998, Document Coridys
 1998 (septembre), « Bilan de santé de la 6^e année. Service de Promotion de la santé en faveur des élèves », Académie de Grenoble, sous la dir. de M. ZORMAN
 1999, Jean FERRIER, 1998, Rapport de l'Inspection générale, Améliorer l'efficacité de l'école primaire, Hachette éducation.
 2000 (5 juillet), Discours de Jack Lang, Ministre de l'Education nationale, *Sur la prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques*, Paris

3. *Ouvrages et articles*

- 1789, Recueil de textes et documents du XVIII^e siècle à nos jours, 1989, CNDP, 287 p.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., 1971, L'école capitaliste en France, Paris : Maspéro, Cahiers libres, 336 p.
- BINET, A., 1905, L'année psychologique
- BINET, A., 1908, L'année psychologique
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., 1970, La Reproduction , Les éd. de Minuit, coll. Le sens commun, 279 p.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., 1964, Les Héritiers : les étudiants et la culture, éd. de Minuit, Le sens commun, 192 p.
- BRUNO, G., 1877, « Le Tour de la France par Deux Enfants, Devoir et patrie, éd. 1974
- CARLES, E., 1978, Une soupe aux herbes sauvages, éd. Jean-Claude Simoën, 320 p.
- CHARLE, Ch., 1991, Histoire sociale de la France au XIX^e siècle, éd. Du Seuil, 392 p.
- CHARLOT, B., 1999, Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie, Paris : Anthropos, éd. Economica, 1997, 112 p.
- CIFALI, M., 1994, Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF, coll., L'éducateur, 297 p.
- CLAPAREDE, E., 1905, Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale, Delachaux et Niestlé
- DEBRAY-RITZEN, P. et DEBRAY, F.J., 1979, Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier, F. Nathan, Problèmes de pédagogie contemporaine, 91 p.
- DEBRAY-RITZEN, P., DEBRAY-RITZEN, F.J., 1979, Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier. F. Nathan, Problème de pédagogie contemporaine, 91 p.
- DELONCLE, J., 1972, Orientations actuelles de la psycho-pédagogie, Toulouse : Privat, 150 p.
- DELONCLE, J., 1972, Orientations actuelles de la psycho-pédagogie. Toulouse : PRIVAT, 150 p
- DESCHAMPS, J.C., LORENZI-COLDI, F., MEYER, G., 1982, L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école, éd. Pierre-Marcel Favre, coll. Regards sociologiques, 267 p.
- DÜRENMATT, G., 1992, Casimir l'ardéchois, Pont Saint Esprit : éd. La Mirandole, Pascale Douady, 212 p.
- DUVAL-HERAUDET, J., 1998, La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver, en (re)construisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève », Lille : éd. du Septentrion, Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, 792 p.
- DUVAL-HERAUDET, J., 2001, Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent, Paris : EAP, 373 p.
- FRECHET, H., 1993, Histoire de la France au XIX^e siècle, Paris : éd. Marketing, ellipses, 335 p.
- GUILLAUMIN, J., 1979, Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises, IN KAËS, R. et al., Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale, Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture, 291 p., pp. 220-254
- HABIB, M., Service de Neurologie Clinique du Pr. Richard KHALIL, C.H.U. La Timone. Marseille.
- HOUSAYE, J. et al., 1994, Quinze pédagogues Leur influence aujourd'hui. Paris : A Colin, coll. Formation des enseignants, 254 p.
- HOUSAYE, J., et al., 1994, Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui. Paris : A. Colin, coll., Formation de enseignants, 254 p.,
- ILLITCH, I., 1971, Une société sans école, Paris : Seuil, 188 p.
- IMBERT, F., 1994, Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle, Paris : ESF, 132 p.
- JOST, G., et BRAEUNIG, F., 1884, Lectures pratiques destinées aux élèves des cours moyen et supérieur, Paris : Hachette, 424 p.
- LEGRAND, L., 1982, L'école unique: à quelles conditions ? Paris : éd. du Scarabée.
- MALSON, L., 1964, Les enfants sauvages, Union générale d'éditions, 10-18, 247 p.
- MAUCO, G., 1975, L'évolution de la psychopédagogie, Toulouse : Privat. coll. Pragma, 171 p.
- MAYEUR, J.M., 1973, Les débuts de la III^e République 1871-1898, Paris : éd. Du Seuil, Histoire, 256 p.
- MEIRIEU, Ph. et DEVELAY, M., 1992, Emile, reviens vite...ils sont devenus fous, Paris : ESF, coll. Pédagogies, 211 p.
- MIALARET, G., 1970, Introduction à la pédagogie, PUF, éd. 1990, coll. L'éducateur, 224 p.
- MICHELET, C., 1979, Des grives aux loups, éd. France Loisirs, 1984, 411p.
- MIDENET, M. et FAVRE, J. P., 1975, Psychiatrie infantile à l'usage de l'équipe médico-sociale, Paris : Masson et Cie, 204 p.
- MUCCHIELLI, R. et BOURCIER, A., 1971, La dyslexie, maladie du siècle, Paris : ESF, 172 p.
- NERET, J.A., 1981, Guide pour les enfants et adolescents en difficulté. éd. Neret, 248 p.

- OZOUF, M., L'école de la France. Essai sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement, 1984, Paris : nrf Gallimard, Bibliothèque des histoires, 415 p.
- PERRON, R., 1968, Pour une nouvelle approche des problèmes posés par le retard mental IN Revue Enfance, 3-4 mai-octobre 1968, pp. 271-282.
- PERRON, R., 1994, L'enfant en difficultés scolaires: l'aide psychologique à l'école IN Les cahiers de Beaumont n° 69/70, oct-nov-déc 95, T. I et II, pp. 39-43.
- PERRON-BORELLI, M., 1968, Le développement mental: équipement, apprentissages et investissement IN Revue Enfance, 3-4 mai octobre 1968, pp. 263-270.
- PLAISANCE, E., 1994, De l'analyse des « mauvais élèves » à celle de l'exclusion scolaire et sociale IN Les Cahiers de Beaumont n° 69/70, Actes du colloque national, mai 1994, Qu'est-ce qu'aider ?, oct-nov-déc. 1995, pp. 18-23.
- REMOND, R., 1974, Introduction à l'histoire de notre temps, 2. Le XIX^e siècle, 1815-1914, Paris : Points seuil, Histoire, 248 p.
- TROCME-FABRE, H., 1987, Approche neuropédagogique de l'apprentissage, Actes du colloque d'Aix en Provence: Pédagogie et formation différenciées, IN Bulletin Binet Simon, Art et Techniques pédagogiques, numéro double 617-618., pp. 21-33.
- VEXLIARD, A., 1967, Pédagogie comparée, Paris : PUF, Bibliothèque scientifique internationale, section pédagogie, 209 p.
- VIAL, M., 1991, Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'enseignement spécial 1882-1909, Armand Colin, 272 p.
- VIAL, M., PLAISANCE, E. et BEAUVAIS, J., 1973, Les mauvais élèves, Paris : PUF, coll. L'éducateur, 176 p
- VOVELL, M., 1992, La révolution française 1789-1799, A. Colin, Cursus, 192 p.
- ZAZZO, R., non daté, La débilité mentale., Tirage à part, Document Centre de formation des enseignants spécialisés, option RPP, Lyon, 1970-1971.
- ZIMMERMANN, D., 1973, La rééducation pour quoi faire? Paris : ESF, 146 p.
- ZIV, A. et DIEM, J.M., 1975, Psychopédagogie expérimentale, Paris : ESF, coll. Sciences de l'éducation, 176 p.

PLAN

<i>Les difficultés scolaires : crescendo des enjeux et recherche de « remèdes-miracles »</i>	<i>1</i>
Instaurer l'école pour asseoir la République	2
I. La réussite DE l'école	2
1. Résistances, oppositions, adhésions	3
2. Egalité de principe et inégalité de fait	4
Une école élitiste et méritocratique	4
L'idée de progrès	4
3. L'échec est dans l'élève	4
Premier « remède miracle » : l'hypnose pourrait « rendre dociles » les « élèves rebelles »	4
Les classes de perfectionnement : un remède pour les « retardés d'école »	5
La psychanalyse : « ... la méthode qui nous permet de réussir... »	6
Sélection, exclusion et filières sont considérées comme des remèdes aux difficultés scolaires	6
Il faut soigner les « dys... »	7
Les GAPP, qui ont pour missions le dépistage et la remédiation des difficultés scolaires	7
II. La réussite DE l'élève ?	8
Accepter la différence dans une école unique	8
III Quels problèmes et quelles réponses aujourd'hui ?	9
Conclusion	10
plan	13