

MARGINALISATION ET ETIQUETAGE.

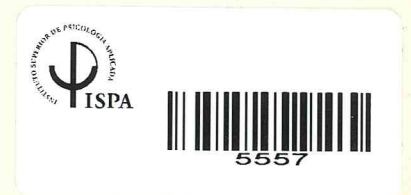
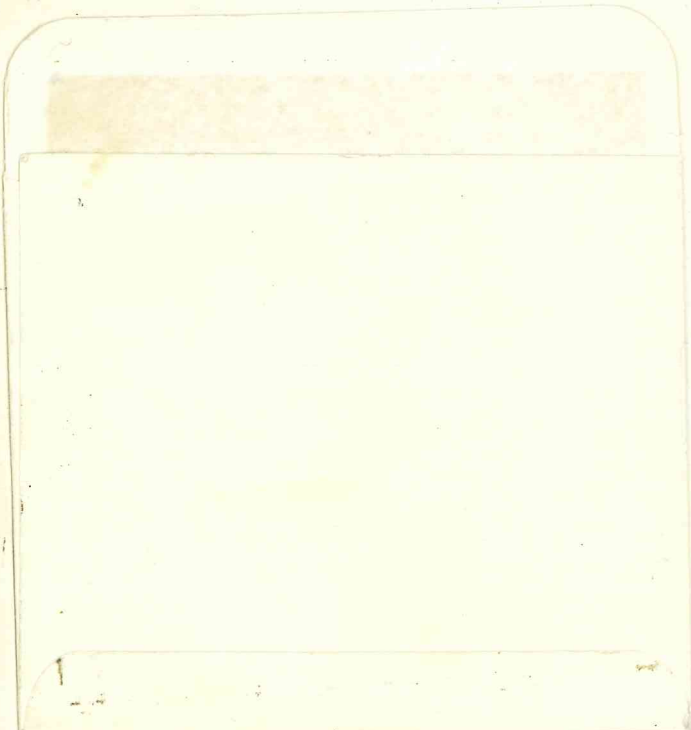
Les professionnels de l'éducation spécialisée face à des enfants déficient intellectuels.

TES MACT/
- M1

TABLE DES MATIERES

Introduction	p. 1
Chapitre I - Les processus de construction des représentations: conceptions théoriques et études empiriques	p. 19
Chapitre II - Délimitation du champ de recherche; Hypothèses; Méthodologie	p. 38
Chapitre III - Analyse des résultats	p. 60
Conclusions	p. 176
Annexes	p. 189
Bibliographie	p. 216

p. 20



Ref. 5557

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

TABLE DES MATIERES

Introduction	p. 1
Chapitre I - Les processus de construction des représentations: conceptions théoriques et études empiriques	p. 19
Chapitre II - Délimitation du champ de recherche; Hypothèses; Méthodologie	p. 38
Chapitre III - Analyse des résultats	p. 60
Conclusions	p. 176
Annexes	p. 189
Bibliographie	p. 216

23

INTRODUCTION

I - La scolarité au Portugal est obligatoire pendant six ans. Elle se répartit en deux cycles: le premier, qui dure quatre ans, correspond à l'école élémentaire en France; le deuxième, qui dure deux ans, est appelé "cycle préparatoire" et, une fois terminé, donne accès aux lycées.

Les enfants sont ainsi scolarisés obligatoirement de six à douze ans.

Les taux d'échec scolaire sont cependant élevés; on peut dire que au niveau de l'école élémentaire 30% des enfants échouent au moins une fois. En 1980/81, 12,3% des enfants ayant terminé les quatre premières années de scolarité ont abandonné les études. En 1980/81, 19% des enfants qui fréquentaient le "cycle préparatoire" ont aussi échoué.

D'autre part, une recherche récente menée par Bénard da Costa (Bénard da Costa, 1981) sur le nombre d'enfants, entre six et seize ans, qui auraient besoin d'un soutien particulier à la suite de problèmes au niveau des apprentissages scolaires, montre que ce nombre s'élève à 792567, soit 36% de la population portugaise comprise dans cette tranche d'âge.

Il n'y a pas au Portugal des statistiques nationales sur l'origine sociale de ces enfants qui ne suivent pas d'une façon harmonieuse la scolarité obligatoire.

Il y a cependant quelques travaux de recherche, effectués dans la région de Lisbonne, qui montrent qu'il y a un rapport étroit entre le statut socio-économique des parents et et les résultats scolaires des enfants, au niveau de l'école élémentaire.

C'est ainsi qu'une recherche menée dans la région Oeiras/Algés à Lisbonne (Miranda S., 1978) montre qu'à la mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale, les pourcentages d'enfants en situation d'échec scolaire - l'indice retenu étant les redoublements - augmentent d'une façon significative; trois groupes ont été considérés: le groupe A (cadres supérieurs) compte 6,8% d'enfants en situation d'échec scolaire; pour le groupe B (cadres moyens) ce pourcentage s'élève à 12,4%; pour le groupe C (ouvriers) il atteint les 42%.

Une autre recherche menée dans un quartier populaire à Lisbonne (Alves Martins, Brito Mendes, 1978) a mis en évidence les pourcentages de redoublements suivants: 9% pour des enfants de cadres supérieurs, 11% pour les enfants d'employés moyens, 40% pour des enfants de petits commerçants et de petits industriels, 55% pour des enfants de petits employés et d'ouvriers.

Une recherche menée dans 23 écoles élémentaires de Lisbonne qui sont fréquentées par 1266 enfants (Benavente, Pinto Correia, 1980), a aussi montré qu'il y a un rapport très étroit entre la profession du père et les redoublements: c'est ainsi que tandis que 3%

des enfants de cadres supérieurs étaient redoublants, 29,8% des fils d'ouvriers étaient dans les mêmes conditions, ce pourcentage s'élevant à 39,1% pour les fils de retraités ou de chômeurs.

Une dernière recherche menée aussi dans un quartier populaire traditionnel de Lisbonne, Alfama, (Alves Martins, coll., 1982) montre que les 20,7% d'enfants qui sont en situation d'échec dans les écoles élémentaires de ce quartier, se distribuent de la façon suivante si on les groupe en deux grandes catégories en fonction de la profession du chef de famille: 12,9% de redoublants dans le groupe I (cadres moyens) contre 21,9% de redoublants pour le groupe II (ouvriers et petits employés).

Ces données rejoignent ce qui a été constaté dans d'autres pays tels que la France, la Suisse, l'Angleterre ou les Etats Unis.

Si nous prenons le cas de la France nous pouvons constater que, "à la fin du cours préparatoire on constate une opposition nette entre la réussite scolaire des enfants d'ouvriers et celle des enfants de cadres (moyens ou supérieurs); près d'un quart des premiers sont en retard ou en classe spécialisée alors que la quasi totalité des seconds (plus de 90%) entament une scolarité normale" (1)

D'autre part, une enquête menée en 1975 sur l'âge d'entrée en 6^{ème} en fonction de la profession du chef de famille (Etudes et Documents 1976, in CRESAS, 1981) montre que 67% des enfants de salariés agricoles, 58,5% des enfants d'ouvriers, 56% des enfants de personnels de service ont un an ou plus de retard à l'entrée en 6^{ème} contre seulement 12,5% des enfants de cadres supérieurs et 24% des enfants de cadres moyens.

(1) CRESAS "L'échec scolaire n'est pas une fatalité", ESF, Paris, 2^{ème} édition, p. 69

Comment expliquer que ce soient les enfants de milieux défavorisés qui aient plus de difficultés à l'école?

Plusieurs attitudes peuvent être prises pour rendre intelligible cette question. Attitudes qui s'appuient sur des théories qui essaient de conceptualiser les différences constatées devant l'école.

Ces théories peuvent se regrouper selon nous en deux grands groupes : le premier intègre les théories psycho-médicales, le deuxième les théories psycho-sociologiques et interactionnistes.

A -

Les théories psycho-médicales s'occupent de l'étude de l'enfant déviant. Elles cherchent dans les caractéristiques psychologiques individuelles des enfants les raisons de leurs échecs et de leurs difficultés au niveau de l'école.

Selon ces conceptions, un enfant en situation d'échec serait quelqu'un qui n'aurait pas un niveau intellectuel compatible avec une scolarité normale; ce qui revient à dire que les difficultés scolaires des enfants ont leur origine dans des difficultés cognitives.

Selon cette approche, les enfants de milieux défavorisés auraient plus de difficultés à l'école que les autres car ils seraient moins intelligents.

Cette idée s'appuie sur des données empiriques relatives à la distribution des quotients intellectuels, (QIs), en fonction de l'origi-

ne sociale. En effet, plusieurs recherches ont montré que le quotient intellectuel moyen des classes populaires était inférieur au quotient intellectuel moyen des classes moyenne et supérieure. (Lesser et Clark, 1965; Stobolsky et Lesser, 1967; Bowles et Gintis, 1976).

En France une recherche de l'INED a montré que le QI moyen d'agriculteurs et de travailleurs agricoles était de 95,6 et celui d'ouvriers spécialisés de 94,8, tandis que celui des cadres moyens supérieurs et professions libérales était de 108,9. La même recherche a montré également qu'un ouvrier spécialisé dont le QI soit un écart type en dessus du QI moyen de son groupe social, se situe encore en dessous du QI moyen des professions libérales. (Cahiers de l'INED).

Pour certaines de ces théories, les différences dans l'intelligence telle qu'elle est mesurée par les tests, seraient dues à des raisons héréditaires. Les différents groupes socio-économiques seraient différents dans leur patrimoine génétique et étant donné qu'un pourcentage très élevé de la variance de l'intelligence serait déterminé par des facteurs génétiques - 75% selon Jensen, 80% selon Eurt, autant que la taille selon Zazzo, les enfants d'origine sociale moins favorisée seraient moins intelligents que les autres.

Pour d'autres auteurs les différences constatées dans l'intelligence d'enfants de milieux socio-culturels différents seraient dues à des raisons socio-culturelles. Les partisans de l'handicap

socio-culturel. affirment que les enfants de milieux populaires ont une expérience déficitaire qui entrainerait des déficits linguistiques, perceptifs et cognitifs.

Les enfants de ces milieux échoueraient à l'école parcequ'ils auraient des "manques" qui limiteraient leurs possibilités d'accès au savoir. Selon les partisans de ces conceptions, le potentiel intellectuel de ces enfants pourrait cependant s'améliorer si les déficits de stimulation étaient corrigés. C'est ainsi que les théories de l'handicap socio-culturel s'articulent d'une façon presque directe à l'idée d'une pédagogie compensatoire.

Ces thèses affirment le clivage social des capacités intellectuelles; cette idée nous semble cependant inacceptable car elle repose sur un apriori qui ne nous semble pas légitime: il s'agit de l'interprétation en termes de caractéristiques individuelles des comportements observés dans des situations d'examen psychologique. Pour que cette interprétation puisse se faire, il faudrait que les différents sujets confrontés à la situation de test ou à la situation expérimentale soient dans les mêmes conditions. Cependant

"rien ne prouve que les situations d'examen psychologique ne déterminent pas des comportements liés aux caractéristiques sociales de ces situations et au rapport qui s'établit entre les protagonistes (examineur, examiné) en fonction de leurs appartenances sociales respectives" (1)

Nombre de travaux ont d'ailleurs montré (Labov, 1972, 1973, 1977, 1978; CRESAS, 1974, 1978, 1981; François, 1976; Robinson, 1976;) que les manques traditionnellement attribués aux enfants de classes populaires et à

(1) CRESAS "Le handicap socio-culturel en question", ESF, Paris, 2^{ème} édition, p. 93

leurs familles pourraient être liés aux conditions expérimentales et pédagogiques qui les révèlent.

Ces travaux, en utilisant des procédés méthodologiques différents de ceux utilisés classiquement ont été de véritables contre-épreuves à la thèse du handicap socio-culturel et linguistique.

(Nous présentons en annexe I une analyse plus détaillée de ces thèses ainsi que des travaux qui les ont critiqué).

D'autres auteurs encore s'occupent de l'étude de la dynamique émotionnelle des enfants déviants; si ces enfants ont des difficultés au niveau des apprentissages c'est parcequ'ils sont incapables, par des raisons d'économie psychique, d'investir l'école. Ces problèmes seraient plus fréquents chez des enfants de milieux populaires car les problèmes familiaux y sont souvent plus accentués: parents n'offrant pas des supports d'identification cohérents, familles trop nombreuses, problèmes relationnels plus accentués, etc.

Les raisons de la déviance à l'école, sont cherchées pour toutes ces théories dans l'enfant et/ou sa famille qui sont considérés comme responsables des difficultés face à l'école.

Les stratégies d'intervention qui découlent de ces conceptions s'inspirent des modèles médicaux. Il s'agit de faire un diagnostic le plus tôt possible, d'étudier les symptômes, de faire un pronostic, de définir le meilleur traitement, de guérir. De même qu'un médecin intervient sur ses malades, les psychologues et les réedu-

cateurs doivent intervenir sur l'être déviant que ce soit en le faisant suivre un programme d'éducation compensatoire, des rééducations plus précises ou une psychothérapie.

B -

Le deuxième groupe de théories qui essayent de rendre compte du phénomène de la déviance à l'école sont les théories psycho-sociologiques et interactionnistes.

Ces conceptions théoriques diffèrent des premières dans leur objet d'étude et dans leurs modalités d'intervention.

Leur objet d'étude n'est pas l'enfant en difficulté, l'enfant déviant, mais le processus de déviance.

Pour ces courants, la déviance n'existe pas en soi, mais toujours par rapport à un contexte psycho-social donné.

Hargreaves (Hargreaves, 1980) dit à ce propos que la déviance n'est pas une qualité propre au comportement lui-même, mais l'interaction entre la personne qui agit d'une certaine manière et ceux qui en répondent dans un contexte psychosocial particulier.

Etudier la déviance à l'école implique ainsi d'étudier le contexte dans lequel elle est signalée ainsi que les interactions entre les éléments en présence.

C'est ainsi que pour ces conceptions l'étude de l'institution scolaire, de ses normes, des rapports de pouvoirs et de savoirs qui se jouent entre les différents acteurs pédagogiques devient important; d'autre part, il devient aussi fondamental, pour ces conceptions

l'étude des représentations, des perceptions et des attentes qui règlent du moins en partie, les interactions entre les éléments impliqués dans la dynamique éducative.

Comment expliquer que ce soient les enfants de milieux populaires qui constituent la majorité de la population étiquetée comme déviant par rapport aux normes de rendement scolaire?

Ces courants analysent cette question en termes de rapports de pouvoir entre les normes et les valeurs culturelles propres à l'institution scolaire et les normes et les valeurs culturelles propres aux familles de milieux socio-culturels différents (CRESAS, 1981).

Les enfants de milieux populaires se trouvent en désavantage par rapport aux autres par un double biais: d'une part, ils sont obligés de renoncer aux valeurs culturelles et aux modèles comportementaux propres à leur milieu d'origine pour s'adapter à ceux proposés par l'école; d'autre part ils sont obligés de rompre le cycle des attentes sociales propres à leur milieu et à celui de l'école pour réaliser une double preuve de leur compétence (Bourdieu, 1976).

En effet, les pressions conformistes qui s'exercent dans certains milieux sociaux tendent à assurer que les éléments qui en font partie adoptent des comportements conformes aux normes propres à ces milieux; d'autre part, les attentes qui modulent les interactions entre individus de milieux sociaux différents sont elles aussi modulées par la connaissance réciproque de ces normes.

C'est ainsi que les enfants de milieux populaires sont obligés de prouver qu'ils sont capables de réussir à l'école, à l'encontre

des attentes de leur milieu et de celles de l'institution scolaire les enfants de milieux favorisés devant seulement confirmer les attentes qui, soit leur milieu d'origine, soit l'institution scolaire ont par rapport à leurs résultats scolaires.

Au niveau des stratégies d'intervention qui découlent de ces conceptions il s'agit d'agir sur les rapports institutionnels et interpersonnels à l'intérieur de l'école.

L'objet d'intervention n'est plus l'enfant déviant, mais les interactions auxquelles il participe. Il s'agit d'agir à la fois sur le milieu psychosocial dans lequel les comportements déviants sont signalés, à savoir l'école, ses objectifs, ses normes, ses attentes, ses seuils de tolérance, et sur la dynamique du groupe classe, sur les rapports d'inégalité qui se jouent dans les interactions à ce niveau. (Hargreaves, 1980; CRESAS, 1981). Il s'agit d'intervenir pour que les comportements d'étiquetage cessent d'exister, pour que les différences soient respectées, pour que les perceptions et attentes interpersonnelles soient modifiées.

Ces deux courants théoriques sont ainsi contradictoires dans leurs conceptions sur la déviance à l'école, dans leurs objets d'étude et dans leurs modalités d'intervention.

Les conceptions psychomédicales considèrent la déviance comme une qualité qui existe chez certains enfants, les conceptions psychosociologiques analysent la déviance en termes de rencontres interpersonnelles et en termes de rapports de pouvoirs qui s'établissent

dans un cadre institutionnel donné. Pour les premières il s'agit d'intervenir sur le produit de l'étiquetage; pour les deuxièmes c'est le processus d'étiquetage qui est en cause.

II - Nous nous situons dans le courant interactionniste et psychosociologique.

La recherche que nous avons effectuée a comme champ général d'étude les processus sociaux et relationnels qui sont à l'origine des phénomènes d'étiquetage en milieu scolaire ainsi que les conséquences psycho-sociales de ce processus.

Nous distinguons deux types de processus d'étiquetage à l'école, qui, selon nous, diffèrent non seulement dans leur mode de production mais aussi dans leurs conséquences pour l'individu étiqueté dans ses relations avec les autres.

Nous appellerons le premier un processus d'étiquetage informel, le deuxième un processus d'étiquetage "savant". Le premier précède en général le deuxième dans les milieux scolaires au Portugal.

Par étiquetage informel nous faisons référence à une forme de catégorisation réductionniste basée sur des impressions, des jugements subjectifs, des jugements moraux qu'un individu ou un ensemble d'individus font sur le comportement ou plus souvent sur la personne d'un autre. En milieu scolaire ce processus donne lieu très souvent à des étiquettes telles que celles de "mauvais élève", "élève instable" etc.

Nous appelons un processus d'étiquetage "savant" à une forme de

catégorisation elle aussi réductionniste basée sur des observations dites scientifiques à l'aide d'instruments considérés comme objectifs qu'un individu ou un ensemble d'individus dits généralement spécialistes font sur la personne d'un autre. Cet étiquetage savant est présent dans le diagnostic psychomédical tel qu'il est pratiqué par la plupart des médecins et des psychologues. En milieu scolaire il donne lieu à des étiquettes telle que la "déficience mentale" ou la "délinquance".

Ces deux processus quoique différents ont certains aspects en commun - ils incluent le sujet observé dans une catégorie prédéterminée et le réduisent à cette catégorie.

C'est ainsi que le sujet étant initialement assigné à une catégorie à partir de certains éléments de son comportement ou de sa personnalité, se voit attribué par la suite toutes les caractéristiques propres à la catégorie en question. Il y a une décontextualisation des éléments de son comportement qui ont donné origine à l'étiquette et une assimilation globale du sujet à la catégorie. Ce processus réductionniste est renforcé par des mécanismes de perception sélective qui tendent à confirmer la catégorisation opérée. C'est ainsi qu'une fois qu'un individu est étiqueté ce sont ses comportements qui confirment son appartenance à la catégorie dans laquelle il a été inclus, qui sont le plus souvent retenus; pour reprendre les exemples cités ci-dessus sur l'étiquetage à l'école, nous dirons qu'une fois qu'un enfant a été inclus dans la catégo-

rie des "mauvais élèves" ou des "déficients intellectuels" il n'est plus représenté comme un individu concret ayant certains comportements déviants dans un contexte psychosocial donné, mais comme un personnage abstrait appartenant à la catégorie générale des "mauvais élèves" ou des "déficients intellectuels", possédant tous les attributs propres à ces deux groupes à tous moments.

Quelles sont les différences entre ces deux processus d'étiquetage?

La première tient au fait que tandis que l'étiquetage informel est basé sur des jugements subjectifs ou bien moraux l'étiquetage savant s'appuie sur des observations dites objectives, scientifiques neutres.

C'est ainsi qu'un enseignant peut étiqueter un enfant de "mauvais élève" se basant sur des observations empiriques de son rendement scolaire sans que cela ait une valeur reconnue, universelle. L'assignation de l'enfant à la catégorie en question dépend de la conception que celui qui a étiqueté a du bon et du mauvais élève elle est fonction de sa grille personnelle, donc subjective de perception et d'interprétation du comportement scolaire de l'élève.

Par contre, dans le cas de l'étiquetage savant, inclure un enfant dans le groupe des déficients intellectuels suppose de la part du "spécialiste" qui le fait un jugement considéré comme objectif.

Une deuxième différence tient à la position du "juge" par rapport à la situation dans laquelle l'étiquetage a lieu.

C'est ainsi que tandis que dans la situation d'étiquetage informel celui qui étiquette participe généralement directement en tant que partie prenante dans la situation d'interaction qui mène à la catégorisation, dans le cas de l'étiquetage savant le diagnostic est généralement fait par quelqu'un d'extérieur investi d'un pouvoir qui lui est conféré par des savoirs spécifiques qu'il utilise dans une situation considérée comme neutre, où les variables contextuelles sont théoriquement contrôlées.

Une autre différence entre ces deux formes de catégorisation tient à leur niveau de globalité; alors que l'étiquetage informel délimite un segment de la conduite ou de la personnalité du sujet étiqueté en y introduisant une certaine cohérence, l'étiquetage savant réifie le sujet en le réduisant totalement à l'étiquette qui lui a été attribuée.

C'est ainsi que assigner un enfant à la catégorie des mauvais élèves est une forme d'étiquetage sur un aspect de son comportement à savoir son rendement scolaire. Inclure un enfant dans la catégorie des déficients intellectuels implique un jugement non seulement sur son rendement intellectuel mais sur la totalité de sa personne.

Une dernière différence entre ces deux processus tient à la permanence, à la stabilité de l'étiquette. Cette différence se manifeste à deux niveaux: au niveau temporel et au niveau spatial. En ce qui concerne le premier, la différence tient au fait que,

tandis que l'étiquetage informel n'a qu'une permanence assez relative dans la mesure où il est plus dépendante du champ psychosocial dans lequel il a été fait, l'étiquetage savant est plus stable dans la mesure où il a la valeur d'un diagnostic psychomédical établi qui ne disparaîtra que lorsqu'il y aura un processus de guérison reconnu.

En ce qui concerne le niveau spatial, l'étiquetage informel n'atteint pas généralement l'individu dans toutes les dimensions de sa vie sociale. Dire qu'un enfant est un mauvais élève est un jugement qui a une valeur dans le contexte de l'école; dans d'autres milieux extérieurs à l'école, par exemple dans le milieu familial cette étiquette peut ne pas être acceptée. L'étiquetage savant par contre atteint généralement l'individu dans toutes les dimensions de sa vie sociale. Un enfant inclus dans la catégorie des "déficients intellectuels" a toutes chances de voir son étiquette acceptée dans les différents milieux qu'il fréquente. Non seulement il a tendance à se présenter comme quelqu'un qui est affligé par un stigmaté, comme les autres ont tendance à le percevoir comme tel et à interagir avec lui de sorte à ce que son appartenance à l'univers de la déviance soit maintenue.

III - Nous avons brièvement exposé la problématique générale où s'encadre notre recherche. Nous avons insisté sur le fait que tous les processus d'étiquetage avaient des conséquences pour

les individus étiquetés et en particulier pour leur devenir dans la mesure où ils modulaient les représentations, les perceptions et les attentes sociales les concernant.

Les effets d'auto-réalisation de prophéties mis en évidence par Rosenthal et Jacobson - effet pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1971) et depuis lors étudiés par de nombreux auteurs (Brophy et Good, 1974) montrent en effet, dans quelle mesure et par quel biais les effets d'attente initiale ont tendance à se réaliser.

Ces conséquences sont plus importantes quand il s'agit d'un étiquetage savant, non seulement par les raisons que nous avons déjà énumérées mais aussi par le fait que, généralement ce type d'étiquetage conduit à une exclusion des enfants des réseaux normaux de scolarisation.

Au Portugal ces enfants sont pris en charge par des institutions d'éducation spécialisée, complètement marginales par rapport aux structures normales de scolarisation, leur carrière de déviants ne se terminant plus, une fois leur admission dans ce type d'institutions. Non seulement ils sont représentés par ceux qui s'en occupent comme faisant partie de l'univers de la déviance comme ils acquièrent un stigmatisme qui les accompagnera une fois sortis de l'institution.

Notre objectif dans cette recherche est de contribuer à la compréhension des mécanismes à l'oeuvre dans ce processus de marginalisation dans le but d'apporter des éléments de réflexion qui puissent aider à mettre en place une stratégie de changement.

Nous avons choisi une population d'enfants diagnostiqués comme "déficients intellectuels", donc affligés d'un stigmatisme savant, qui ont été pris en charge par une institution d'éducation spécialisée à Lisbonne.

Nous avons étudié les représentations que les adultes travaillant avec eux dans le cadre de cette institution avaient de cette catégorie d'enfants.

Notre premier objectif était de comprendre quels sont les facteurs psychosociaux qui interviennent dans la construction de ces représentations. Y a-t-il une homogénéité dans les représentations de ces enfants par des personnes ayant des statuts différents dans cette institution? Quel est le rôle joué par leur formation dans la construction de ces représentations? Dans quelle mesure les objectifs de leur intervention éducative ainsi que les caractéristiques des situations dans lesquelles ils interagissent avec les enfants influencent la construction de ces représentations?

Notre deuxième objectif était d'analyser les modes de prise en charge de ces enfants dans le but de mettre en évidence les facteurs qui au niveau de la dynamique institutionnelle limitent ou au contraire favorisent leur évolution.

Ce deuxième objectif nous a mené à choisir une institution d'éducation spécialisée qui a subi tout un processus de transformation à la suite du 25 Avril 1974. Ce processus s'était traduit par la mise en cause des objectifs, des rapports de pouvoir et des pratiques tradi-

tionnelles et avait conduit à une ouverture de l'institution sur le milieu extérieur.

La question que nous nous sommes posée a été celle de savoir comment les différents professionnels de cette institution se représentaient cette période de bouleversement institutionnel et quels étaient, au niveau de la nouvelle dynamique créée, les facteurs jugés importants pour le développement des enfants.

Y a-t-il une homogénéité dans les représentations sur cette question? Quel est le rôle joué par le statut et le rôle des différents travailleurs dans la construction de ces représentations?

L'analyse de ce processus de transformation nous a semblé très importante car elle pourrait permettre de mettre en évidence d'une part les facteurs de résistance au changement, d'autre part ceux considérés comme essentiels pour la création d'une dynamique de transformation, favorisant le développement des enfants.

CHAPITRE I

LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES REPRESENTATIONS :

conceptions théoriques et études empiriques

Les processus de construction des représentations: conceptions
théoriques et études empiriques

I - Notre recherche porte sur l'étude des représentations que des professionnels d'éducation spécialisée ont des enfants dont ils s'occupent, ainsi que du rôle joué par les pratiques institutionnelles dans le développement de ces enfants.

Il devient ainsi important de clarifier ce concept de représentation et de faire une brève révision de la littérature concernant les études faits dans ce domaine.

Pour les psychosociologues l'étude d'une représentation est l'étude d'une modalité de connaissance qui implique une activité de reproduction des propriétés d'un objet, reproduction qui n'est pas reflet d'une réalité externe mais une construction mentale de ce même objet. Cette construction mentale, à son tour, ne peut pas être séparable ni de l'activité symbolique du sujet ni de son insertion dans le champ social.

Moscovici (Abric, 1976), envisage la reproduction comme "traduction des relations complexes réelles et imaginaires objectives et symboliques que le sujet entretient avec cet objet" (1)

Quelle est la différence entre le concept de représentation d'autrui, celui de perception d'autrui ou d'appréhension d'autrui?

Selon Pagès (Pagès, 1969; Pagès in Pieron, 1973 in GILLY 1980)

"la distinction proposée s'appuie essentiellement sur deux critères de situation: la nature des caractéristiques objets des jugements et la présence ou absence d'autrui du champ sensoriel,

(1) Abric, J C (1976) - "Jeux conflits et représentations sociales"
Thèse de Doctorat d'Etat, Aix en Provence, p.106

Si autrui est présent dans le champ sensoriel et si les réponses sollicitées portent sur l'appréciation de caractéristiques physiquement définissables, il s'agit de perception d'autrui au sens strict, le concept de perception ayant alors rigoureusement le même sens que dans les situations expérimentales classiques de perception des objets physiques ...

Dans tous les autres cas, c'est à dire si une au moins des deux conditions (présence d'autrui dans le champ sensoriel, appréciation sur une caractéristique physiquement définissable) n'est pas satisfaite, il s'agit de représentation, l'appréhension d'autrui ne correspondant qu'à une modalité situationnelle parmi d'autres des conduites de représentation." (1)

Quoiqu'il s'agisse d'une distinction plutôt formelle et que dans la réalité il soit difficile d'apprécier à propos d'un cas particulier lequel des deux aspects, perceptif ou représentatif, l'emporte, c'est à partir d'une définition opérationnelle des conditions de production des réponses qu'on peut opérer cette distinction.

Nous pouvons dire par ailleurs, que la perception a un caractère ponctuel par opposition à la relative permanence des représentations.

Au cours de notre exposé, pour des raisons de commodité de langage, nous utiliserons souvent le terme de perception dans un sens très large comme l'ont fait des auteurs tels que M. Gilly (Gilly M., 1980) ou S. Mollo (Mollo, S., 1970) pour nous référer en réalité à des représentations.

II - La représentation peut être envisagée à la fois comme processus et comme produit.

- La représentation-processus:

(1) Gilly, M (1980) "Maître - élève, rôles institutionnels et représentations" , PUF , Paris, p. 24

Dans la g n se de toute représentation il y a selon Moscovici (Moscovici, 1961; Herzlich, 1972) deux mécanismes: un premier, de rétention selective d'information et un deuxième de décontextualisation des éléments selectionnés conduisant à la mise en place d'un schéma qui fournit ensuite un cadre d'interprétation et de catégorisation qui sera déterminant dans l'appréhension, l'interprétation et l'intervention sur le monde extérieur.

Lorsqu'il s'agit de représentation d'un individu concret ou d'un ensemble d'individus la démarche relèverait d'un processus d'interaction entre des images sociales modélisantes et l'expérience des rapports avec cet ou ces individus.

Tout individu serait ainsi représenté en tant que personnage abstr it appartenant à une certaine catégorie de sujets auxquels sont attachés des statuts desquels sont attendus certains rôles et à qui on attribue certaines caractéristiques particulières, cette représentation étant model e à son tour par l'expérience des rapports interindividuels.

En effet, la société établit des procédés servant à répartir les personnes en catégories et   en attribuer certaines caractéristiques qu'elle estime naturelles. C'est ainsi que, lorsqu'un inconnu se présente à nous ses premières apparitions ont toutes chances de nous mettre en mesure de prévoir la catégorie à laquelle il appartient et les attributs qu'il possède, son "identité sociale". La routine des rapports sociaux nous apprend à prévoir

cette identité et à attendre de cette personne que nous rencontrons pour la première fois certains comportements, certaines caractéristiques qu'on estime naturelles chez les membres de la catégorie dont on suppose qu'elle fait partie. (Goffman, 1975)

Tajfel (Moscovici, S, 1972) a mis en évidence deux aspects de ce processus de catégorisation: le premier qu'il appelle inductif consiste à

"assigner un item à une catégorie à partir de certaines caractéristiques de cet item, alors qu'il peut exister pour d'autres caractéristiques certaines divergences" (1)

le deuxième qu'il appelle déductif est basé sur

"l'utilisation de l'appartenance d'un item à une catégorie à fin d'associer à cet item les caractéristiques de la catégorie telle quelle avec peu de vérification" (2)

Ces implications du processus de catégorisation ont été étudiées expérimentalement par un certain nombre d'auteurs dont Bruner et Porter (Gilly, 1980) en ce qui concerne la perception d'objets. Ces auteurs ont montré que si un objet était incorrectement identifié en début d'expérience à cause d'une insuffisance d'information, l'erreur persistait en fin d'expérience même lorsque des informations supplémentaires qui auraient, dans un autre contexte, suffi à corriger l'erreur initiale, étaient fournies au sujet. Ils ont expliqué ces résultats par l'existence d'un blocage dans le processus exploratoire dû à l'application persistante d'hypothèses incorrectes concernant la nature des stimuli.

D'autres études ont par ailleurs montré que si l'on connaît

(1) (2) - Tajfel H (1980) "La catégorisation sociale" in Moscovici, S. Introduction à la Psychologie Sociale, Paris, Larousse, vol. I, p. 275

ou si l'on identifie à travers certaines caractéristiques, l'appartenance de certains individus à des catégories différentes (sociales, raciales, etc) ceux qui sont classés dans la même catégorie seront jugés plus semblables que si leur appartenance n'avait pas été identifiée, et ceux appartenant à des catégories différentes seront à l'inverse jugés plus différents les uns des autres que si leur appartenance catégorielle était ignorée.

On peut dire qu'il y a une sélection ou même une modification de l'information relative à l'objet de la perception de façon à ce qu'il soit assimilé d'emblé à la catégorie.

Lorsqu'il s'agit de l'environnement social et étant donné que l'assignation aux catégories sociales est fortement influencée par le consensus social et par le système de valeurs dominantes, les anticipations évaluatives que l'on peut exercer sur un sujet peuvent avoir des effets très importants dans la recherche d'information. L'information nouvelle tendra à être sélectionnée et interprétée de façon à renforcer et confirmer la structure des catégories évaluatives.

Ce procédé se manifeste très clairement par exemple, lorsque nous avons affaire à une personne dont on voit ou on sait qu'elle est affligée d'un stigmate (Goffman, 1975). Goffman cite plusieurs exemples à ce propos et réfère en particulier la façon dont certains comportements de personnes catégorisées comme déficientes intellectuelles sont en général perçus et interprétés;

"Il se passe que si une personne intellectuellement peu douée a un quelconque problème, ses difficultés se voient plus ou moins attribuées à sa déficience mentale alors que si un individu d'intelligence normale se heurte à une difficulté semblable celle-ci n'est pas considérée comme symptomatique de quoi que se soit de particulier" (1)

Cet exemple montre dans quelle mesure l'acte de catégorisation dont le diagnostic médico-psychologique est un exemple particulier dans la plupart des cas, est un événement qui influence les rapports que le sujet classé entretient avec les autres. Le fait d'avoir été diagnostiqué comme déficient intellectuel confère au sujet une identité personnelle anormale et induit de la part de ceux qui connaissent cette identité des attitudes, des attentes qui tendent à confirmer son appartenance à l'univers de la déviance.

Rosenham (Carugati, 1981) a fait une recherche très illustrative en ce qui concerne cette question. Elle porte sur huit sujets "sains" qui se sont faits admettre dans plusieurs hôpitaux psychiatriques simulant les symptômes de la schizophrénie et, ayant réussi à se faire diagnostiquer comme tels. A la suite de leur admission, ils ont cessé de simuler les symptômes qu'ils avaient présenté au moment du diagnostic et ont présenté au contraire un comportement tout à fait "normal". Les membres du personnel hospitalier ont continué cependant à les considérer et à réagir avec eux comme s'ils étaient effectivement des schizophrènes, ayant tendance à interpréter leurs attitudes, leurs comportements et leurs discours de façon à les inscrire dans le champ pathologique propre à la schizophrénie; une

(1) Goffman, E. (1975) "Stigmate; les usages sociaux des handicaps", Ed. Minkuit, Paris, p.27

fois étiquetés les pseudo patients n'ont pu rien faire pour se libérer du diagnostic .

En effet, le schéma interprétatif d'une institution tel qu'un hôpital psychiatrique, de même que toutes les institutions totalitaires, commence à s'appliquer dès l'entrée - du fait même qu'un sujet y est admis, le personnel part du principe que ce sujet est une des personnes pour lesquelles l'institution a été créée. C'est ainsi que tout ce qui est exprimé par le nouveau "malade mental" est retenu comme preuve de son désordre mental, que se soit ou non fondé. Etant donné que l'anormal est la règle, l'existence de la normalité n'est pas reconnue.

Malgré les conséquences psychosociales importantes de ces processus de catégorisation ils sont encore aujourd'hui la règle, notamment en ce qui concerne le domaine de la déviance. Szasz (Szasz, 1975) dit à ce propos:

"Mais s'il en est ainsi, c'est en grande partie parce que les gens tolèrent mal ce qu'ils ne comprennent pas et exigent qu'on classe les "écarts de conduite" soit comme des péchés soit comme des maladies. Il y a lieu de rejeter cette dichotomie. Un comportement socialement déviant ou nuisible peut être classé de diverses manières. On peut aussi ne pas le classer du tout. En réalité le fait de ranger certains individus ou certains groupes dans la classe des gens malades peut se justifier par des considérations de convenance sociale; on ne peut l'étayer sur des observations scientifiques ou sur des arguments logiques". (1)

Nous pourrions dire, en conclusion, que les conditions normatives générales sont génératrices d'un certain nombre de modèles de référence qui conduisent à l'élaboration d'un système général de représentations. Les attitudes générales, attentes de rôle et modè-

(1) - Szasz, Th. (1975) - "Le mythe de la maladie mentale", Paris, Payot, p.58

les de comportement qui caractérisent ce système définissent un cadre signifiant d'appréhension à la fois sélectif, organisateur et interprétatif.

Il est sélectif dans la mesure où l'accent est mis sur les attributs de la personne jugés plus pertinents par rapport aux modèles de comportement souhaités.

Il est organisateur dans la mesure où il propose un système de catégorisation structurant à partir duquel seront exploités les indices de situation.

Il est interprétatif dans la mesure où la signification attribuée et la catégorisation opérée le sont par référence aux attentes de celui qui perçoit.

- La représentation-produit:

"Avec quelques variations dans les formulations, tous les auteurs (Moscovici, 1961; Kaes, 1968; Herzlich, 1972; Abric, 1976) s'accordent à dire qu'elle apparaît comme un univers d'opinions ou de croyances organisés autour d'une signification centrale" (1)

Moscovici (Herzlich, 1972) propose de considérer chaque univers de représentation sous trois aspects: l'information, l'attitude et le champ de représentation.

L'information concernerait à la fois la somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation.

L'attitude renverrait à l'aspect évaluatif et normatif des représentations.

Le champ de représentation désignerait le contenu des proposi-

(1) - Gilly, M. - op. cit., p.30

tions portant sur un aspect précis de l'objet de la représentation. Ce concept de champ de représentation renvoie à l'idée d'une organisation ou d'une hiérarchie des éléments qui intègrent la représentation.

Ces trois dimensions proposées pour rendre compte de la représentation-produit soulèvent cependant des difficultés lorsqu'il s'agit d'étudier les représentations. S'il est relativement facile d'apprécier l'information ou l'attitude que le sujet de la représentation a par rapport à l'objet représenté, il devient plus difficile d'analyser le champ car celui-ci est toujours appréhendé partiellement cette appréhension étant biaisé par les outils utilisés dans l'analyse.

III - M. Gilly (Gilly M., 1980) a mis au point un modèle pour illustrer les processus à l'oeuvre dans la construction des représentations d'un partenaire ou d'un ensemble de partenaires dans un cadre institutionnel donné. Ce modèle a été construit à propos de la représentation de l'élève par le maître, mais il nous semble qu'il peut être appliqué à beaucoup d'autres situations.

On peut distinguer selon lui trois ordres de facteurs qui interviennent dans la construction de la représentation: les conditions normatives générales, l'histoire individuelle du sujet percevant et la situation institutionnelle dans laquelle le partenaire est perçu.

Dans les conditions normatives générales il inclue les condi-

tions qui sont extérieures au sujet percevant;

"Elles existent indépendamment de lui en tant que formations sociales ayant leur propre histoire, leurs propres supports et canaux d'influence" (1)

Les normes sociales, les normes institutionnelles, les normes idéologiques propres à une société donnée font partie de ces conditions.

C'est ainsi que si nous prenons l'exemple des normes institutionnelles qui ne sont qu'une catégorie des normes sociales, nous pourrions dire qu'elles renvoient aux "objectifs éducatifs" poursuivis par l'institution et à ses modalités générales d'organisation et de fonctionnement.

Ces dimensions institutionnelles définissent un ensemble de règles et de modèles qui servent de cadre global de référence à partir duquel la représentation que les partenaires se font les uns des autres, se construisent.

Les exemples référés dans la partie II illustrent l'influence de ces conditions normatives générales dans la construction des représentations.

Dans l'histoire individuelle du sujet percevant il inclue "des formations psychiques (besoins, attitudes, caractéristiques personnelles) intrinsèques au sujet percevant"(2)

Ces formations ont leur origine à la fois dans le "vécu" familial du sujet et dans sa propre expérience en tant que professionnel.

Le dernier facteur qu'il considère, à savoir la situation dans

(1) - Gilly, M.-op.cit., p.44

(2) - Gilly, M. - id, p.47

laquelle l'autre est appréhendé, il inclue les caractéristiques très concrètes de la situation d'interaction, qui détermine les indices comportementaux qui seront considérés comme pertinents et retenus.

Plusieurs recherches ont été faites sur la façon dont des enfants sont représentés par différents adultes, montrant les unes, le rôle joué par la formation de ces adultes dans la construction de ces représentations, montrant les autres le rôle joué par les objectifs de leur intervention éducative et les situations d'interaction dans la construction de ces représentations.

M. Gilly (Gilly M., 1980) dans une étude réalisée en école maternelle et en école élémentaire sur les jugements portés par les maîtresses sur les enfants dont elles s'occupent, montre que les aspects mis en évidence ne sont pas les mêmes: tandis que les enseignants d'école élémentaire portaient essentiellement des jugements sur "l'intelligence", "l'expression verbale" et la mémoire" des enfants, celles d'école maternelle se référaient à des aspects relatifs à "l'adresse" et à "l'aisance gestuelle". Si l'on tient compte de la différence d'objectifs de ces deux niveaux d'enseignement, et étant donné qu'en maternelle les priorités vont aux conduites motrices et psychomotrices ainsi qu'aux activités graphiques d'initiation à l'écriture tandis qu'en primaire elles vont à la lecture, à l'écriture et à l'expression verbale, ces différences dans les jugements des maîtresses, qui renvoient à des représentations de "l'enfant adapté" et de "l'enfant inadapté" différentes

deviennent intelligibles.

Les chercheurs du CRESAS à leur tour (CRESAS, 1979) dans une étude comparative de signalements des difficultés en grande section d'école maternelle et au cours préparatoire ont vérifié qu'il y avait des différences très significatives dans le contenu des signalements; c'est ainsi que les difficultés le plus souvent mentionnées en maternelle étaient d'ordre affectif (46,1%), les signalements cognitifs ne représentant à ce niveau que 8,2%. Dans le cours préparatoire la proportion des difficultés cognitives signalées s'élevait cependant à 38,6%, tandis que celles d'ordre affective représentaient 30,3%. Quant aux difficultés extra-scolaires elles se maintenaient à un taux voisin en fin de maternelle (11,2%) et en début de primaire (10,4%) étant aux deux niveaux de scolarité une catégorie de signalement faible par rapport aux autres.

Ces différences dans le signalement renvoient à des représentations de "l'enfant problème" différentes.

Comment interpréter ces résultats? Les chercheurs du CRESAS disent à ce propos:

"Il ne faut pas voir là une transformation de l'enfant problème et un mode réactionnel qui changerait brusquement d'une année à l'autre mais envisager plutôt du côté des maitresses une perception sélective des difficultés dominantes qui diffèrent selon les attentes de l'école à chaque étape de la scolarité". (1)

C'est ainsi que certains problèmes vont être masqués ou accentués selon les normes d'un modèle de conduite ou de performance qui est implicitement privilégié plutôt en maternelle, plutôt en

(1) - CRESAS

primaire.

Si ces différences d'objectifs entre enseignants à deux étapes différentes de la scolarité ont des incidences dans l'organisation de leurs représentations, on peut s'attendre à ce que ces différences soient encore plus marquées lorsque les enseignants sont comparés à d'autres professionnels de l'éducation dont la fonction éducative plus importante n'est pas une fonction d'instruction, et qui ont par ailleurs des formations différentes.

Gilly (Gilly M., 1980) a fait une recherche comparative sur la façon dont des enseignants et des éducateurs spécialisés se représentent les enfants dont ils s'occupent. Ayant été impossible qu'une même population d'enfants soit objet de l'étude de ces représentations, le travail a été fait sur deux populations jugées équivalentes du point de vue âge et du point de vue intelligence.

Trois groupes ont été étudiés: le groupe I composé par des instituteurs ayant tous des fonctions d'instruction; le groupe II qui intègre des éducateurs qui ont été appelés "temps familial" dans la mesure où ils s'occupent des enfants en dehors des heures de classe; le groupe III composé par des éducateurs exerçant des fonctions d'instruction de même que les instituteurs, accompagnés ou non d'activités extra-scolaires.

Les résultats montrent que chez les éléments du groupe I les aspects mis en évidence sont, soit des aspects cognitifs soit des caractéristiques de mobilisation. Chez les éléments du groupe II

les facteurs référés sont soit de l'ordre des caractéristiques de mobilisation, soit des caractéristiques de type psycho-social ou relationnel. Les éléments du groupe III, du fait sans doute, qu'ils sont éducateurs de formation et valorisent par conséquent certains objectifs communs à tous les éducateurs, mais qu'ils exercent cependant des fonctions d'instruction, se situent entre le groupe I et le groupe II. Les aspects sur lesquels ces éducateurs temps-scolaire mettent l'accent, sont en effet des aspects cognitifs (ce qui les rapproche des enseignants) et des aspects à connotation psychosociale et relationnelle (ce qui les rapproche des éducateurs temps-familial); viennent finalement les aspects qui tiennent à la mobilisation (attention, tenacité, etc).

L'objectif général d'adaptation ou de réadaptation sociale qui est commun aux éducateurs spécialisés, quelle que soit leur fonction spécifique, conduit à ce que les éléments du groupe II et du groupe III valorisent les aspects psychosociaux et relationnels des conduites, aspects qui ne sont pas repris par les instituteurs qui eux mettent l'accent plutôt sur les aspects cognitifs. Il est intéressant par ailleurs de vérifier que les éducateurs du groupe III étant donné leur fonction d'instruction qui les rapproche des instituteurs, mettent aussi l'accent sur ces aspects cognitifs.

Les différences entre les trois groupes apparaissent également quand on fait une analyse plus fine des facteurs référés ainsi que des relations mises en évidence entre ces différents aspects.

Nous donnerons quelques exemples illustratifs de ces différences. Les éléments du groupe I et du groupe III associent les qualités intellectuelles (mémoire, intelligence, expression verbale) avec les caractéristiques de mobilisation (attention, stabilité), alors que les éléments du groupe II distinguent ces deux types de caractéristiques; le facteur cognitif, est chez les éléments de ce groupe associé essentiellement à des qualités imaginatives, tandis que chez les éléments des deux autres groupes il est associé dans l'essentiel à des qualités de type scolaire; l'appréhension de l'enfant du point de vue de ses caractéristiques cognitives est ainsi, chez les éducateurs temps-familial beaucoup moins scolaire .

En ce qui concerne le facteur relationnel, les enseignants, comme les éducateurs temps-scolaire tiennent très largement compte, outre les rapports entre pairs, de la sensibilité à leur égard, ce facteur ayant par ailleurs une forte connotation morale. Chez les éléments du groupe II l'aspect moral est beaucoup plus discret et le facteur relationnel ne fait qu'intervenir au niveau des rapports entre pairs.

D'autre part, chez le groupe II l'aspect contrôle de mobilisation fait intervenir les caractéristiques de maturité et d'autonomie comme si les éléments de ce groupe étaient amenés à valoriser davantage que les autres l'indépendance des enfants.

On constate que la communauté de signification est dans l'ensemble beaucoup plus étroite entre les deux groupes de profession-

nels exerçant une fonction d'enseignant qu'elles ne le sont entre les deux groupes d'éducateurs.

Le fait d'exercer une fonction d'enseignant, donc d'avoir des attentes de même nature, conduit les instituteurs et éducateurs temps-scolaire à présenter une organisation des représentations assez similaire. L'identité de leur rôle professionnel a des conséquences importantes sur l'adoption du système de valeurs qui sert de norme à l'appréhension de l'enfant. Lorsque les enfants sont en classe, les attentes se centrent essentiellement sur des valeurs scolaires; lorsque les enfants sont en dehors des classes et que les attentes sont d'une autre nature, les valeurs qui orientent leur appréhension ne sont plus les mêmes et l'organisation des représentations sera elle aussi différente.

On peut ainsi dire en conclusion que

"La nature des objectifs assignés paraît avoir deux incidences: sur l'organisation des représentations du point de vue du registre de catégorisation à partir duquel les comportements sont investis de signification; sur la sélection et/ou hiérarchisation des situations et indices de situation utilisés pour tirer des informations des dits comportements" (1)

Nous citerons, pour conclure, une étude de Solari (Solari M.J., 1977) qui illustre l'incidence du rôle institutionnel sur la sélection et ou l'hiérarchisation des situations dans lesquelles les comportements sont produits et les indices sélectionnés.

Il a observé des élèves pris au hasard dans une activité d'initiation à l'écriture et dans une activité de peinture, les fluctuations de l'activité de chaque élève étant notées par des observa-

(1) - Gilly, M - op.cit., p.132

teurs sur une grille temporelle (travaille/ne travaille pas). Sans connaître les résultats de ces observations les instituteurs sont invités à porter des jugements sur les caractéristiques de mobilisation des enfants concernés. On a vérifié que les représentations de ces instituteurs se construisent à partir d'indications comportementales fournies par la situation à valeur scolaire plus forte. En effet ils basent leur jugement sur des indices repérés au cours de l'activité d'initiation à l'écriture, ayant par la suite tendance à les généraliser sans tenir compte que la façon dont un sujet se mobilise dépend des types de situations et/ou de la nature des tâches avec lesquelles il est confronté.

C'est ainsi qu'ils diront que tel sujet est attentif ou inattentif, instable ou turbulent, comme si ces caractéristiques étaient intrinsèques, faisant partie à des degrés variables de la nature du sujet, se manifestant de façon identique dans des situations diversifiées. Les observateurs ont au contraire montré que si les caractéristiques générales de mobilisation ne sont pas différentes d'une activité à l'autre la façon pour un enfant de se mobiliser dans l'activité de peinture n'entretient pas de rapports systématiques avec la façon de se mobiliser dans l'activité de l'écriture.

Ces études comparatives permettent ainsi de mettre en évidence les mécanismes par lesquels s'exerce l'influence des facteurs institutionnels sur l'organisation des représentations.

On peut dire que dans la construction des représentations il

faut tenir compte des conditions normatives générales qui sont génératrices d'un certain nombre de modèles de référence globaux; d'autre part il faut tenir compte aussi de l'influence des contextes institutionnels plus précis, dont celle des rôles professionnels, des objectifs assignés et du type de situations dans lesquelles l'objet de la représentation est appréhendé.

CHAPITRE II

DELIMITATION DU CHAMP DE RECHERCHE

HYPOTHESES

METHODOLOGIE

I - Délimitation du champ de recherche

Nous avons dit dans l'introduction que notre travail porte sur les représentations que des adultes, travaillant dans une institution d'éducation spécialisée pour enfants considérés comme "déficients intellectuels", ont de cette catégorie d'enfants ainsi que du rôle joué par les pratiques institutionnelles dans leur évolution.

Pourquoi avons-nous choisi cette catégorie de l'"enfance inadaptée?"

Quels ont été les critères qui ont orienté le choix de l'institution dans laquelle nous avons fait notre recherche?

A - La catégorie "déficience intellectuelle" a été choisie pour deux ordres de raisons:

Premièrement parce que, parmi la population en âge scolaire ayant subi un processus d'étiquetage "savant" et ayant été par la suite orientée vers des établissements d'éducation spécialisée, la catégorie "déficience intellectuelle" est celle qui correspond à un pourcentage plus élevé - 4,6% des enfants entre 6 et 11 ans. (Bénard da Costa, 1981).

D'autre part, si on tient compte du nombre d'établissements qui au Portugal prennent en charge l'éducation d'enfants considérés comme "inadaptés", ceux qui se destinent à la rééducation des "déficients intellectuels" sont aussi les plus nombreux : 103 dans tout le pays, dont 10 officiels et 93 privés.

Deuxièmement cette catégorie a été choisie car malgré le fait

qu'elle soit généralement considérée comme une catégorie assez bien délimitée, nombreux travaux ont montré qu'il n'en était pas ainsi.

Notre recherche vient à l'appui de ces travaux dans la mesure où nous essayons précisément de montrer la variabilité des représentations concernant ces enfants et des processus psychosociaux qui interviennent dans leur construction.

Une brève révision de la littérature concernant la "déficience intellectuelle" montre que cette catégorie nosographique s'appuie sur trois critères:

- un critère psychométrique: est "débile" tout individu "arriéré" dont l'âge mental est compris entre sept et dix ans à l'échelle de Binet et Simon (révision de Stanford 1937) et dont le quotient intellectuel se situe entre 65 et 80 (Terman -Merril).
- un critère scolaire: on considère "débile" tout individu incapable de suivre la scolarité normale des enfants de son âge réel: un retard scolaire de deux ans (pour enfants de moins de neuf ans) et de trois ans (pour enfants de plus de neuf ans) entraînerait un diagnostic de débilité si ce retard n'est pas dû à des "insuffisances de scolarité" ou à des troubles d'ordre affectif.
- un critère social: le "débile mental" serait incapable, en raison même de son insuffisance intellectuelle, d'accéder à une autonomie économique et de mener une existence indépendante.

Outre ces trois critères on a encore tendance à considérer la "débilité" comme un état irréversible lié soit à des atteintes

du système nerveux soit à des insuffisances à hérédité polygénique non spécifique (Zazzo, 1971).

L'objectivité de la définition de la "débilité" tiendrait alors à un déterminisme de nature presque strictement biologique. Cependant d'autres auteurs (Mannoni, 1964, 1965; Misès, 1975) ont mis en évidence l'importance des facteurs affectifs pour le rendement intellectuel et ont contribué par là même à faire éclater la tranquille distinction entre "débilité" et "pseudo-débilité" si chère à la psychologie traditionnelle.

Cette approche psychodynamique qui s'oppose à la vision purement déficitaire, unidimensionnelle et fixiste des conceptions "psychométriques", a montré que le rendement intellectuel n'est pas une constante biologique mais dépend également du vécu et de l'histoire de l'individu; la déficience intellectuelle, selon ces conceptions, s'inscrit dans le jeu des instances de personnalité et est modulée par elles, pouvant ainsi être modifiée par des interventions psychothérapeutiques appropriées.

D'autre part, la sociologie et la psychosociologie de l'éducation ont soulevé des obstacles à une interprétation objectiviste des "débilés mentales".

Si l'on examine les critères qui soustendent la définition de la déficience intellectuelle en utilisant comme cadre conceptuel ces théories on peut dire que:

- Le premier de ces critères renvoie nécessairement à un modèle

d'intelligence donné par rapport auquel se construisent des situations ayant pour but de vérifier et confirmer si tel enfant est plus intelligent ou moins intelligent qu'un autre. Il renvoie en deuxième lieu à la notion de quotient intellectuel comme mesure objective de l'intelligence.

Plusieurs travaux ont cependant montré, non seulement la non unité des modèles d'intelligence qui soustendent les conceptions psychométriques de celle-ci - pour les uns il s'agit d'une capacité, d'une qualité stable qui ne peut pas être enseignée (Terman L, 1937) pour les autres il s'agit d'un processus d'adaptation de nature opératoire (Piaget, 1957) - comme tous les problèmes théoriques et méthodologiques qui découlent de l'utilisation du quotient intellectuel comme critère de mesure de l'intelligence, notamment la saturation culturelle des tests utilisés ainsi que la "neutralité" de la situation de test. (Tort, 1974; Bill Gillham, 1974, 75, 80; CRESAS, 1978, 81; Doise, Mugny, 1981; etc)

A la question de la diversité des modèles qui soustendent les conceptions psychologiques de l'étude de l'intelligence s'ajoute une deuxième question qui tient au fait que tous ces modèles considèrent que l'intelligence est d'abord et à peu près exclusivement une caractéristique de l'individu. Cependant ces conceptions isolent l'individu du contexte social dans lequel son intelligence se développe.

Doise et Mugny (Doise, Mugny, 1981) disent à ce propos:

"Il semble que l'effort pour retirer tout biais culturel à un test du fonctionnement cognitif procède d'un malentendu profond sur la nature du cognitif. Le cognitif n'est pas indépendant de la culture; on ne peut pas le concevoir comme un ensemble de principes de fonctionnement indépendants des circonstances particulières et des intentions du sujet" (1)

En ce qui concerne les deux autres critères ils sont, comme le dit d'ailleurs Zazzo lui-même (Zazzo, 1971)

"la traduction de certaines exigences scolaires et sociales; au début de ce siècle où l'enseignement est devenu obligatoire, le qualificatif de débile mental est appliqué à l'arriéré suffisamment éduicable pour parvenir en fin de développement (c'est à dire aux environs de 15 ans) à l'acquisition de la lecture et de l'écriture (ce qui correspond approximativement au niveau d'un écolier de 7 ans et demi, 8 ans) et pas assez pour parvenir à la pensée abstraite (niveau d'environ 11ans) (2)

Cet auteur dit par ailleurs:

"La gravité du retard ce n'est pas le chiffre qui en décide mais l'exigence d'un certain niveau d'efficacité, d'adaptation, exigence qui sera définie par un groupe social, et dans un contexte de concurrence où les sujets seront jugés, classés les uns par rapport aux autres"(3)

Les résultats scolaires des enfants deviennent ainsi critère de définition de l'intelligence.

Nous savons cependant que l'école joue un rôle important dans la perpétuation des inégalités sociales et que

"La façon de se présenter, de s'exprimer, de maîtriser certaines manières cultivées différencie les élèves devant l'institution scolaire de sorte que les uns y réussissent mieux que les autres" (4)

Les différences culturelles sont transformées par la suite en différences d'intelligence telle qu'elle est mesurée par les tests. Ceux-ci sont d'ailleurs construits selon le modèle des épreuves scolaires.

(1) - Doise, W., Mugny, G (1981) - "Le développement social de l'intelligence", Inter éditions p. 23

(2) - Zazzo B (1971) "Les déficiences mentales" Armand colin p 15

(3) - idem p 15

(4) - Bourdieu, in Doise et Mugny (1981) - op cit p 12

De même que l'on considère que les tests et les situations de tests sont équivalents pour tous, on considère que l'école est égale pour tous les enfants qui la fréquentent. Les différences dans les pratiques éducatives et sociales plus générales qui déterminent des styles cognitifs différents, ne sont pas cependant tenues en compte à l'école; les stratégies cognitives d'enfants de milieux socio-culturels différents, sont transformées en inégalités hiérarchisées car certaines de ces stratégies sont valorisées et considérées comme plus efficaces par rapport à la logique des épreuves scolaires utilisées.

En ce qui concerne le critère d'adaptation sociale et étant donné que nos sociétés reposent sur la division du travail entre manuels et intellectuels, les deuxièmes étant considérés comme supérieurs aux premiers, il n'est pas étonnant que l'évaluation et l'appréciation de l'intelligence constituent un enjeu important et que les jugements sur les capacités intellectuelles des individus soient fortement influencés par leur origine sociale.

C'est ainsi que tandis que, en ce qui concerne les "arriérés profonds" leur distribution est homogène dans les différentes classes sociales, en ce qui concerne les "déficients intellectuels" elle est inégale, les enfants issus de milieux défavorisés constituant la majorité de cette population. (Tomkiewicz, S, 1978)

Tous ces travaux semblent mettre en question plusieurs idées sur lesquelles repose la notion de déficience intellectuelle;

en effet, ils montrent que celle-ci n'est pas unique dans sa nature, n'est pas quantifiable et linéaire, ne peut pas se construire autour d'un déficit, n'est pas un état fixe.

Malgré les incertitudes et les contradictions concernant la définition théorique de la "déficience intellectuelle", sur le plan pratique les enfants "déficients intellectuels" sont toujours placés dans des structures marginales à l'école où les pratiques éducatives sont homogènes.

C'est ainsi que si leur QI est compris entre 80 et 85 ils sont orientés vers des classes de perfectionnement. Ces classes qui sont théoriquement des endroits de passage ayant comme fonction la rééducation d'enfants ayant des problèmes au niveau des apprentissages pour qu'une intégration dans les réseaux normaux de scolarisation soit possible, sont dans la pratique des endroits de marginalisation: en effet, la presque totalité des enfants qui intègrent ces classes ne retournent jamais à l'école normale, poursuivant leur scolarité dans des réseaux parallèles.

Si le QI des enfants se situe entre 60 et 80 ils sont orientés vers des établissements d'éducation spécialisée où ils sont entièrement pris en charge (du point de vue de la scolarité et du point de vue de leur éducation plus globale).

On constate donc, qu'aux insuffisances théoriques des conceptions concernant la "déficience intellectuelle" s'oppose un système de normes rigides qui règlent le placement des enfants dans des structures et ins-

titutions d'éducation spécialisée.

B - Nous avons choisi parmi toutes les institutions qui se destinent à la rééducation d'enfants "déficients intellectuels", l'Institut Médico Pédagogique Condessa de Rilvas.

Les critères qui ont orienté ce choix ont été les suivants:

- Il s'agit de la plus ancienne institution de ce type dans tout le pays. Elle a été créée en 1925.
- Il s'agit d'une institution qui a servi de modèle à l'organisation de tous les établissements ayant pour but la rééducation d'enfants mis en place depuis cette époque.
- Elle est une des deux institutions officielles qui existent à Lisbonne.
- Il s'agit d'une institution qui a subi tout un processus de transformation à la suite du 25 Avril 1974.

II - Hypothèses

A - Représentation des différents professionnels sur les enfants qui leur sont confiés.

La première question que nous avons étudié concerne la façon dont les enfants pris en charge par cette institution sont représentés par les personnes qui s'en occupent;

Comment sont décrits les enfants? Quels sont les facteurs évoqués comme étant à l'origine des caractéristiques mises en évidence? Comment est représenté leur évolution? Pourrait-elle être plus favorable dans un autre contexte ou y a-t-il des facteurs propres à l'enfant qui empêcheraient que de meilleurs résultats soient obtenus? Comment est représenté le devenir des enfants? Quel est le rôle joué par les pratiques institutionnelles à ce niveau?

Nous pensons qu'il n'y a pas une homogénéité dans les représentations des différents professionnels en ce qui concerne ces aspects.

Nous ferons l'hypothèse que leur statut et leur rôle dans l'institution iront influencer la construction et l'organisation de leurs représentations sur ces questions.

Quand nous parlons de statut nous nous référons à la position que les différents travailleurs occupent dans la hiérarchie de pouvoirs à l'intérieur d'une institution, position qui leur est con-

férée, dans la majorité des cas, par des compétences techniques particulières dans le domaine de "l'enfance inadaptée". Ce statut se traduit entre autres, par leur type de participation dans les prises de décision concernant les différents domaines de la vie institutionnelle et par leur formation soit de "spécialiste", soit d'instituteur spécialisé soit d'éducateur.

Il nous semble que le statut des professionnels d'éducation spécialisée tel que nous l'avons défini, influencera leur représentation des enfants par deux biais:

d'une part, le type de pouvoir qu'un individu a dans une institution détermine en général une identification plus ou moins grande aux objectifs, valeurs et modèles qui régissent son fonctionnement; ceux-ci déterminent à leur tour un cadre global de référence à partir duquel les représentations se construisent;

d'autre part leur type de formation professionnelle détermine des représentations différentes dans la mesure où les grilles d'analyse des comportements des enfants, mises en place le long d'une formation et renforcés le long de pratiques différentes, déterminent les catégories qui seront utilisées dans l'appréhension et l'interprétation de leurs conduites ainsi que les indices comportementaux qui seront retenus comme étant les plus significatifs.

Quand nous parlons de rôles, nous nous référons aux objectifs plus précis de leur intervention éducative ainsi qu'aux modalités de cette intervention qui déterminent les caractéristiques des si-

tuations dans lesquelles ils interagissent avec les enfants.

Il nous semble que ces deux aspects liés au rôle professionnel seront eux aussi déterminants dans l'organisation des représentations dans la mesure où ils déterminent la sélection et la hiérarchisation des situations qui seront utilisées comme source d'information.

En effet, les caractéristiques des situations déterminent des patterns d'interaction qui eux conditionnent les modalités d'appréhension et de présentation des partenaires. Il y a des situations plus structurées que d'autres et qui par ce fait conditionnent et délimitent le type d'interactions possibles; il y en a d'autres que du fait de leur faible structuration rendent possible des modalités d'interaction plus diversifiées.

Ce degré de structuration élevé est souvent présent dans des situations où les objectifs et les stratégies d'intervention éducatives sont rigidelement définis; dans ce cas les indices comportementaux considérés comme significatifs et par la suite retenus, sont fonction d'attentes prédéterminées qui se construisent en fonction des objectifs et des stratégies définis. C'est ainsi que le sujet est réduit à certains aspects partiels de son comportement considérés comme relevant dans la situation donnée.

Dans les situations moins structurées, qui correspondent généralement soit à des objectifs soit à des stratégies d'intervention moins rigidelement définis, les interactions possibles sont plus diversi-

fiées et les grilles d'appréhension et d'interprétation des comportements sont plus souples; le regard qui est porté sur l'enfant est moins centré sur des aspects partiels de son comportement, les indices comportementaux retenus étant plus variés et permettant par ce fait une appréhension du partenaire plus totalisante.

B - Représentation des différents professionnels sur les transformations institutionnelles qui ont eu lieu à la suite du 25 Avril 1974 et sur leur rôle dans le développement des enfants

La deuxième question que nous avons étudié concerne les représentations que les adultes travaillant dans l'institution ont des transformations qui ont eu lieu à la suite du 25 Avril et sur le rôle joué par ces transformations dans le développement des enfants.

Ces transformations ont elles permis de mettre en place des conditions jugées favorables pour le développement des enfants? Quels sont les aspects de ces transformations privilégiés par les différentes personnes?

Nous pensons que les représentations en ce qui concerne cette question ne seront pas homogènes.

Nous ferons l'hypothèse que le statut et le rôle des différents travailleurs de cette institution, tels qu'ils ont été définis dans la partie précédente, influencent ces représentations.

En ce qui concerne leur statut et, étant donné que les transformations qui ont eu lieu ont impliqué une remise en cause du type de pouvoir institué, que se soit au niveau des prises de décision ou au niveau de la reconnaissance automatique d'une hiérarchie de compétences basée uniquement sur des formations plus ou moins spécialisées dans le domaine de l'"enfance inadaptée", il nous semble que les résistances des personnes occupant, dans la hiérarchie de pouvoirs traditionnelle, des positions différentes, ne seront pas les mêmes et se traduiront par des représentations dont les versants évaluatifs et normatifs seront différents.

En ce qui concerne leur rôle et, étant donné que cette transformation a impliqué une mise en cause des objectifs éducatifs et des stratégies d'intervention développés traditionnellement, il nous semble que plus les situations dans lesquelles les différents professionnels interagissent avec les enfants seront rigides plus les résistances au changement seront grandes.

III - Méthodologie

Notre recherche s'est déroulée en trois temps; nous avons d'abord analysé l'histoire et le fonctionnement de l'institution d'éducation spécialisée choisie, ce qui nous a permis de caractériser les différents professionnels qui y travaillent du point de vue de leur statut et de leur rôle.

Nous avons dans un deuxième temps analysé les représentations de ces professionnels sur les enfants qui leur sont confiés;

Nous avons finalement analysé leur représentation sur les transformations institutionnelles post-25 Avril.

A - En ce qui concerne l'étude du fonctionnement institutionnel nous avons essayé tout d'abord de situer d'un point de vue historique l'institution et de saisir les principales transformations qui y ont eu lieu.

Dans l'impossibilité de faire référence à l'histoire de l'éducation spécialisée au Portugal car il n'y a pas de travaux faits dans ce domaine nous nous sommes limités à consulter les documents écrits disponibles sur l'histoire de l'institution sur laquelle nous avons travaillé (brochures, articles, revues) et nous avons d'autre part interviewé les différentes personnes qui y travaillaient depuis un certain temps.

En ce qui concerne l'étude du fonctionnement institutionnel actuel nous avons utilisé deux procédés: nous avons fait des interviews avec les différents travailleurs et nous avons fait une ob-

servation participante.

En ce qui concerne les interviews effectuées nous avons élaboré une liste de questions concernant les différents aspects de la vie institutionnelle depuis l'admission des enfants jusqu'à leur sortie, questions qui ont orienté les interviews. Celles-ci ont été enregistrées. Nous présentons en annexe II la liste de questions utilisées.

En ce qui concerne l'observation participante nous avons passé six mois dans l'institution ayant participé le plus directement possible aux différentes activités proposées aux enfants. Nous avons surtout collaboré avec quelques éducateurs qui travaillent avec les enfants dans des ateliers, car ces derniers ont sollicité notre présence en tant qu'adulte supplémentaire pouvant les aider dans l'organisation de leurs ateliers. Pendant ce temps nous avons eu l'occasion non seulement d'observer de plus près les pratiques institutionnelles mais aussi de discuter avec les différentes personnes sur celles-ci.

Ces deux méthodes nous ont permis de saisir le fonctionnement de l'institution, de comprendre la façon dont les différentes personnes se situaient face aux normes institutionnelles et de saisir les modalités de collaboration entre elles.

Elles nous ont aussi permis de caractériser les différents travailleurs du point de vue de leur statut et de leur rôle.

En ce qui concerne leur statut nous avons essayé de déterminer quel était leur poids réel dans les prises de décision concernant différents aspects de la vie dans l'institution, depuis la définition des critères d'admission et de récupération des enfants jusqu'au pouvoir de convoquer des réunions, de définir les objectifs éducatifs, de réglementer les rapports avec l'extérieur.

En ce qui concerne leur rôle, nous avons essayé de caractériser les situations dans lesquelles les différents adultes interagissaient avec les enfants. Nous avons procédé au relevé de toutes les situations au cours desquelles un même adulte seul ou en groupe est avec un enfant ou un groupe d'enfants; nous avons établi pour chaque professionnel la fréquence de ces contacts et leur diversité: a-t-il des contacts réguliers avec les enfants ou des contacts occasionnels? Sont-ils toujours dans le même type de situations ou dans des situations diversifiées? Quel est le type d'objectifs qui est présent dans chaque situation? S'agit-il de situations plutôt formelles ou informelles?

Cette caractérisation de chaque professionnel nous a par la suite permis de constituer des groupes contrastés du point de vue de leur statut et de leur rôle, dont nous avons comparé les représentations sur les deux sujets déjà référés.

B - Le premier sujet concerne les représentations des enfants.

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec tous

les professionnels de cette institution qui ont voulu le faire; ces entretiens ont été enregistrés et se sont centrés autour de quatre thèmes.

Le premier concerne les représentations des caractéristiques des enfants. La question qui a orienté cette partie de l'entretien a été la suivante:

-Comment pourriez-vous caractériser les enfants (en tant qu'ensemble et non pas tel ou tel enfant) pris en charge par cette institution?

Le deuxième thème concerne les représentations des facteurs explicatifs des caractéristiques mises en évidence. La question posée a été la suivante:

-Quels sont selon vous les facteurs responsables par les caractéristiques que vous venez de mettre en évidence à propos de ces enfants?

Le troisième thème concerne les représentations sur l'évolution des enfants. Nous avons posé la question suivante:

-Pensez-vous que les enfants font des progrès significatifs? A quels niveaux? Pourrait-il y avoir une évolution plus positive dans un autre contexte ou y a-t-il des facteurs propres à l'enfant qui empêchent que de meilleurs résultats soient obtenus?

Le quatrième thème concerne les représentations sur le devenir des enfants. La question qui a orienté cette partie a été la suivante:

- Que pensez-vous du devenir de ces enfants? Ont-ils des difficultés d'insertion sociale et professionnelle? A quels facteurs attribuez-vous ces difficultés?

Ces entretiens ont duré en moyenne une heure et demie.

Les questions que nous venons d'énoncer ont été toutes posées le long de l'entretien par l'ordre que nous venons de présenter.

Ces questions sont très générales car nous ne voulions pas délimiter à priori les aspects à être abordés; nous avons ainsi laissé une marge de liberté assez grande au sujet interviewé de façon à ce qu'il puisse développer les thèmes qu'il considérait les plus importants.

Ces questions concernent les enfants pris dans leur ensemble et non pas tel ou tel enfant pris en particulier; étant donné que notre recherche a pour objet d'étude les représentations d'une catégorie de l'enfance inadaptée, à savoir la "déficience intellectuelle" il était important de dégager de ces interviews les éléments considérés par les différents professionnels, comme communs à toute la population prise en charge.

Nos interventions au cours des entretiens ont été uniquement dans le sens d'orienter les discours autour de ces quatre thèmes de rappeler qu'il s'agissait de parler de l'ensemble des enfants les exemples concrets pouvant uniquement servir à illustrer des tendances considérées comme dominantes, d'encourager les différentes personnes à développer leurs idées quand il y avait des hé-

sitations ou des silences et d'intervenir pour que certaines réponses qui étaient un peu confuses soient clarifiées.

C - En ce qui concerne l'étude des représentations des différents professionnels sur les transformations qui ont suivi le 25 Avril, et sur leur rôle dans le développement des enfants, nous avons fait aussi des entretiens semi-directifs.

Ces entretiens se sont centrés autour de la question suivante:
- Pensez-vous que les transformations qui ont eu lieu à la suite du 25 Avril ont permis de créer une dynamique nouvelle dans l'institution, favorisant les conditions de développement des enfants? Quels sont les aspects de ces transformations que vous considérez les plus importants?

Les entretiens sur cette question ont été aussi enregistrés et se sont déroulés de façon semblable à celle que nous avons décrit à propos des autres questions.

+

+ +

Nous aurions pu avoir utilisé une méthode plus directive au cours de ces entretiens, ce qui nous aurait permis d'étudier d'une façon plus rigoureuse l'organisation des réponses et ce qui, d'autre part rendrait plus valable les comparaisons inter-groupes.

Cependant cette méthode aurait des inconvénients assez considérables dans la mesure où les contenus des discours produits par les personnes interviewées seraient à priori restreints par le

type de questions plus précises qui seraient posées et par les hypothèses implicites qui auraient orienté la sélection de ces questions; très souvent l'utilisation de ce type de méthode sert à prouver ce que l'expérimentateur sait déjà, ou bien veut montrer.

Nous avons donc choisi une méthode moins directive laissant aux sujets une marge de liberté assez grande pour construire leurs discours.

Il nous semble cependant illusoire de penser que les représentations délivrées par ces sujets ne soient pas biaisées par les caractéristiques de la situation d'entretien.

Nous reprenons à ce propos les mots de M. Gilly (Gilly, M., 1980)

"même lorsque le psychologue lui laisse la liberté de la construction de son discours sur autrui, le sujet ne livre toujours qu'un aspect fragmentaire de la représentation qu'il en a: ce qui, compte tenu de la signification qu'il prête à la situation qui lui est proposée lui paraît (consciemment ou non) devoir ou pouvoir être dit. Dans un autre contexte situationnel, ce n'est pas nécessairement la même chose qui sera dite, les mêmes aspects de la représentation qui seront évoqués". (1)

En effet la situation dans laquelle nous avons interviewé nos sujets est une situation triangulaire: un sujet parle d'autrui ou d'autre chose à un destinataire de son discours. La perception que le sujet a de celui-ci influence nécessairement la façon dont l'objet de la représentation est présenté.

Nous avons essayé de contrôler les aspects que nous venons de décrire par deux moyens: d'une part ayant travaillé dans l'institution pendant plusieurs mois, nous n'étions pas, au moment de l'in-

(1) - Gilly, M. - op. cit., p. 36

terview quelqu'un d'inconnu mais au contraire quelqu'un qui avait travaillé en collaboration avec les personnes interviewées. D'autre part, depuis notre entrée dans l'institution, nous avons expliqué clairement quel étaient nos objectifs: connaître le fonctionnement d'une institution d'éducation spécialisée, connaître les façons dont les enfants étaient "vus" par ceux qui s'en occupent directement, connaître l'histoire de l'Institut en particulier en ce qui concerne les transformations qui se sont produites à la suite du 25 Avril et analyser la façon dont les différentes personnes "voyaient" ces transformations ainsi que leur rôle dans le développement des enfants.

Ces problèmes méthodologiques qui dérivent de l'existence d'un destinataire pour lequel on fait une présentation particulière de l'objet de la représentation nous semblent cependant inévitables.

M. Gilly dit à ce propos (Gilly M., 1980)

"...le fait même que les représentations se construisent en fonction de leur rôle dans les communications sociales et relations interpersonnelles implique qu'elles ne puissent se construire autrement que par référence aux différents destinataires des constructions (soi-même ou les autres), ces derniers étant une condition sine qua non de leur existence". (1)

(1) - Gilly, M. - op. cit., p. 40

CHAPITRE III

ANALYSE DES RESULTATS

I - ETUDE DE L'HISTOIRE ET DU FONCTIONNEMENT DE L'INSTITUT MEDICO-PE-
DAGOGIQUE CONDESSA DE RILVAS -

Tel que nous avons dit dans la partie de notre exposé concernant la méthodologie utilisée nous avons dans un premier temps étudié l'histoire et le fonctionnement de l'Institut.

Nous avons utilisé, pour le faire, une liste de questions (voir Anne-
xe II) auxquelles les différents travailleurs de l'Institut ont répondu
au cours des entretiens effectués et nous avons, d'autre part, fait des
observations au cours de notre séjour de six mois dans l'institution qui
nous ont permis de nous rendre compte d'une façon plus directe des modes
de fonctionnement de l'Institut.

A - Histoire de l'Institut - (1)

L'Institut Médico-Pédagogique Condessa de Rilvas, établissement privé
créé en 1925, a été la première institution mise en place au Portugal
pour rééduquer des enfants "anormaux du sexe féminin". Il a trouvé ses
origines dans une Association fondée par l'église en 1917, avec l'aide
du Ministère de la Justice, dont les objectifs étaient "d'accueillir,
protéger, éduquer et former des enfants pauvres du sexe féminin en dan-
ger moral". Cette association, dont le nom illustre assez bien les ob-
jectifs, "Association Protectrice des Petites Fleurs de la rue", ayant
trouvé qu'il y avait parmi ses protégées un nombre élevé d'enfants "avec
des anomalies physiques et psychiques" a décidé de créer un Institut qui
puisse donner à ces enfants un traitement et une éducation spécialisée.
C'est ainsi que l'Institut Condessa de Rilvas fut mis en place ayant pris

(1) Toutes les citations concernant cette partie de notre exposé ont
extraites de documents internes de l'Institut ou bien sont des extra^{ts}
ts d'interviews.

en charge, en 1925, 33 "petites fleurs de la rue" âgées de 2 à 17 ans, jugées anormales mais éducatibles.

En 1933, le Professeur Vitor Fontes une des personnes ayant introduit la médico-pédagogie au Portugal, fut nommé directeur de l'Institut. Son entrée dans l'institution a entraîné tout un ensemble de modifications tant du point de vue de ses objectifs que de son fonctionnement. Transformé en école de rééducation, elle n'accepte que des enfants âgées de plus de 5 ans ayant un quotient intellectuel supérieur à 50, c'est à dire, des enfants considérés récupérables du point de vue scolaire et professionnel. Une consultation externe a par ailleurs été mis en place ayant pour but le dépistage d'enfants anormaux "nerveux, difficiles, porteurs d'anomalies mentales" parmi lesquels étaient recrutés les enfants à admettre au niveau de l'Institut.

En 1934 fut inauguré dans l'Institut une nouvelle section appelée "pensionnat" qui se destinait à 10 enfants déficients intellectuels originaires de milieux un peu plus favorisés. Ces enfants avaient droit à des installations et à une alimentation différente de celles des autres enfants pris en charge qui étaient originaires de familles dites misérables et que l'on nommait "indigents". En 1936, une autre catégorie d'enfants a été constituée - celle des "portionnistes" originaires de familles qui se situaient du point de vue de leurs ressources économiques entre les deux premières catégories.

Cette restructuration nous semble correspondre à la mise en place d'un nouveau discours sur l'enfance anormale qui essaye d'introduire une clas

sification savante au niveau des arriérations mentales d'une part, qui essaye d'autre part de prévenir différents types d'inadaptations scolaires, à travers d'un dépistage et d'une prise en charge d'enfants qui jusque là étaient intégrés dans des réseaux normaux de scolarisation. En ce qui concerne les arriérés mentaux, deux catégories sont définies: la première qui intègre les non récupérables, doit être prise en charge par les hôpitaux psychiatriques, la deuxième constituée par ceux qui sont récupérables, Q.I. au dessus de 50, doit être pris en charge par les écoles de rééducation.

Quelles ont été les modifications introduites au niveau du fonctionnement même de l'Institut?

En ce qui concerne l'aspect scolaire, les enfants devaient suivre obligatoirement des classes d'enseignement élémentaire, depuis la sensorielle jusqu'à la 3ème (CE2) dont les instituteurs avaient une spécialisation surdes problèmes de l'enfance anormale.

En ce qui concerne l'aspect professionnel, les enfants suivaient des "ateliers préprofessionnels" de couture, "tissage", "cuisine" et "travaux agricoles", ces derniers pour "les plus profonds".

La discipline observée était très stricte. Les filles devaient se lever à 6h 30m et étaient obligées de faire tous les travaux de ménage de l'Institut jusqu'à l'heure des classes qui duraient toute la matinée. À 2 heures, le travail était repris cette fois-ci dans les ateliers qui duraient jusqu'à l'heure des prières qui précédait le dîner. Elles se couchaient juste après manger vers 19h 30m.

Le silence était obligatoire pendant les classes et les repas. Tout un ensemble de punitions était mis en place pour assurer le respect des normes établies: être enfermé dans la chambre noir, faire plusieurs tours à genoux, être chargé des services plus lourds pendant quelques jours, subir des châtiments corporels.

Aucun objet personnel n'était admis. Tous les objets appartenant à l'Institut, depuis les vêtements jusqu'aux objets de toilette. L'usage des miroirs était aussi interdit pour que les "mauvais penchants ne puissent pas se développer."

Les enfants vivaient les 24 heures enfermés dans l'Institut. Les contacts avec l'extérieur étaient presque inexistantes, et même les contacts avec le milieu familial étaient découragés. L'enfant, à partir du moment où il était admis dans l'institution lui appartenait.

Toutes les personnes qui travaillaient dans l'Institut étaient des femmes, pendant une certaine période des religieuses françaises, après des femmes laïques.

Au cours des années qui se suivent, le nombre d'enfants augmente progressivement jusqu'à 100 en 1943, effectif qui se maintient pendant plusieurs années. "On était très serrés, la maison était prévue pour un maximum de 60 personnes et on était 100. Chaque année quand je partais en vacances je disais - je veux que tout soit lavé et désinfecté, car il y a un an que toute une masse humaine vit ici."

Les critères d'admission vont cependant devenir un peu plus strictes, il faut être âgé de 6 à 12 ans à la date d'admission et avoir un Q.I.

au dessus de 60. Les enfants sont envoyés maintenant par l'"Assistance" et en nombre limité par le Ministère de la Justice, après un examen fait à l'Institut António Aurélio da Costa Ferreira qui centralise le dépistage d'enfants anormaux de tout le pays et qui assure leur distribution par les différentes institutions d'enseignement spécialisé et qui est chargé par ailleurs de la formation des instituteurs spécialisés.

Cette situation se maintient grosso modo jusqu'à 1973. À cette époque est créé le régime de "demi-internat" qui permet à des enfants vivant à l'extérieur de fréquenter les classes élémentaires et les ateliers de l'Institut. Le critère qui détermine le régime des enfants est essentiellement d'ordre économique et morale "le secteur social fait des contacts in loco avec les familles et s'il pense qu'il n'y a pas des possibilités de survie économique et morale dans la famille, il propose que la fille soit internée"

L'internat vise un triple objectif "corriger les déviations anormales, permettre l'acquisition d'études élémentaires, rendre possible un apprentissage de conduites qui s'ajoutant à une capacité pour travailler, rendent possible, dans le futur, une vie en société".

À cette époque aussi, de nouveaux éléments vont entrer dans l'Institut notamment des éducateurs et des moniteurs, qui vont jouer un rôle fondamental dans les transformations qui s'effectueront en 1974.

L'année de 1974 marque le début d'une nouvelle période dans l'histoire de l'Institut. En effet, la révolution du 25 Avril au Portugal a eu aussi des repercussions au niveau de l'Institut Condessa de Rilvas. La direction

a démissionné et les travailleurs ont pris en mains la gestion de l'Institut. Cette période est essentiellement caractérisée par une mise en cause des pratiques institutionnelles, par la transformation d'une institution totalitaire en une institution démocratique. Cette démocratisation se caractérise d'abord par l'humanisation de la vie à l'intérieur de l'Institut. Les horaires jusque là trop rigides, deviennent plus souples, les punitions ne sont plus permises, les enfants ont droit à des objets personnels, les vêtements ne sont plus les mêmes pour tous mais chacun a le droit de choisir ce qui lui plaît. L'espace interne est aménagé par les enfants selon leur goût, avec des objets et des peintures qu'ils font eux-mêmes. L'alimentation est améliorée et les enfants ne sont plus obligés de faire les travaux de ménage dans l'Institut. Les pratiques religieuses sont aussi abolies et le temps de la récréation augmenté. "Les enfants étaient traités en masse, comme des moutons; nous pensions que ce type de traitement n'était pas correcte et nous avons essayé qu'ils aient leur individualité", "ils n'avaient jamais de temps pour eux-mêmes, on les occupait le plus possible. On a créé des moments où ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient", "l'alimentation était horrible, on faisait frire du poisson le lundi et ça restait pour toute la semaine, on a fini avec ça."

À ce mouvement d'humanisation de la vie à l'intérieur de l'Institut s'ajoute une tentative de faire participer les enfants dans les discussions concernant la vie quotidienne - des réunions sont organisées avec eux pour prendre des décisions sur les nouveaux modes de vie que l'on essayait de

créer, pour décider des règlements internes ainsi que des sanctions à mettre en place au cas d'infractions aux règlements approuvés. "Ils proposaient toujours des sanctions terribles et il fallait les convaincre par tous les moyens à être plus tolérants."

D'autre part on ouvre l'institution sur le milieu. Les portes restent ouvertes, on encourage les sorties et l'établissement de nouvelles relations, on organise des petites fêtes avec des garçons d'une autre institution d'enseignement spécial, on sort avec eux les week ends, des colonies de vacances sont organisées avec des garçons.

Du côté des travailleurs, cette période se caractérise par des réunions de discussion sur les objectifs de l'Institut, par la mise en place de dispositifs démocratiques qui seront responsables de toutes les décisions prises ainsi que de la gestion de l'Institut. Elle est aussi marquée par des luttes internes assez violentes, luttes idéologiques, luttes de conceptions éducatives différentes, luttes de pouvoir. Deux groupes s'opposent - "les uns faisaient partie du cadre des techniciens et avaient des fonctions non explicitement en rapport direct avec les filles; les autres travaillaient directement avec elles"; "les uns étaient les plus âgés, ceux qui travaillaient dans l'Institut depuis longtemps, les autres étaient les plus jeunes, ceux qui venaient d'entrer."

Au cours de cette période vont émerger tout un ensemble de problèmes. En effet toute la période antérieure au 25 Avril n'a pas été sans conséquence - les enfants avaient vécu dans une situation de contrôle très stricte, dans un isolement presque total du monde extérieur, dans des con

ditions de dépersonnalisation évidentes. Ils n'étaient jamais appelés à s'exprimer, à prendre part dans les décisions qui concernaient leur vie. Ils avaient vécu dans une structure totalitaire. Tout d'un coup, la situation s'inverse. Plus de répression, plus de contrôle stricte sur le vécu quotidien, plus de figures à avoir peur, le monde extérieur à connaître, de nouveaux rapports à établir.

Elles commencent à sortir et à ne plus revenir aux heures convenues. Elles commencent à ne pas suivre les cours pour aller se promener dehors. Elles connaissent des garçons et veulent être avec eux en dehors de l'Institut, dans l'Institut. Elles ont du mal à respecter les nouveaux règlements internes. Les contacts adultes-enfants deviennent aussi assez difficiles - les rapports traditionnels basés sur l'autorité ayant été mis en question, on tombe dans une situation d'indéfinition du statut de l'adulte et de celui de l'enfant. "Les filles ont commencé à être insupportables, à essayer d'imposer certaines règles aux adultes."

"On a commencé à les traiter d'une autre façon et il y a eu une phase d'instabilité car elles ne comprenaient pas très bien la situation; maintenant on leur parlait autrement pourquoi? Mais il y avait au même temps des gens qui leur parlaient de l'ancienne façon, et ça introduisait une grande confusion dans leurs têtes."

"Elles avaient toujours vécu avec des figures de pouvoir. Tout d'un coup elles disparaissent. Si je ne les réprime pas c'est parce que je ne suis pas capable et alors elles font des tentatives successives pour voir jusqu'où elles peuvent aller."

Les travailleurs de l'Institut ne savent pas comment résoudre ces problèmes - les uns disent qu'il faut reculer, que l'on est allé trop loin, qu'il faut un contrôle plus stricte. Les autres pensent que cette expérience est positive mais n'arrivent pas non plus à en assumer les conséquences. "on ne savait pas quoi faire et on nous disait constamment qu'on était des responsables par ce qui pourrait leur arriver, que l'on avait pas d'expérience, que l'on était trop jeunes, que tout ça c'étaient des problèmes politiques." Moi et d'autres on critiquait un régime répressif et on a finit par tomber dans les mêmes punitions. Nous nous sommes paniqué car nous n'étions pas capables de contrôler le processus que nous avions déclenché."

C'est dans une situation de conflit interne à laquelle s'ajoutent des problèmes économiques chaque jour plus graves, que l'Institut est officialisé, sous la pression d'ailleurs des travailleurs. En 1976 il est repris par le Ministère des Affaires Sociales et un directeur est nommé par la suite, pour finir avec le "désordre" existant. L'image de l'Institut au niveau du Ministère était celle "d'une parfaite anarchie, personne ne commande, ^a personne n'obéit, chacun fait ce qu'il veut."

Avec l'entrée du nouveau directeur commence une nouvelle période dans l'histoire de l'Institut. Caractérisée par une redéfinition du statut et du rôle de chacun des travailleurs, par une clarification des instances de pouvoir, par la mise en place de nouvelles formes de fonctionnement institutionnel.

Deux préoccupations fondamentales ont orienté l'intervention du nouveau

directeur: d'une part, rétablir l'ordre à l'intérieur de l'Institut, d'autre part veiller à ce que les enfants pris en charge soient homogénéisés par des critères d'âge et de rendement intellectuel. C'est ainsi que les personnes âgées de plus de 18 ans quittent l'institution pour rejoindre des hôpitaux psychiatriques, "car je ne veux pas que cette maison soit un asile", et qu'une commission est formée ayant comme objectif la caractérisation médico-psycho-sociale des enfants "de façon à ne garder que ceux qui relèvent effectivement de cette maison, à savoir, des déficients intellectuels capables d'une récupération scolaire."

Tout un ensemble de mesures sont également prises pour que les enfants une fois atteinte l'âge limite de séjour dans l'institution, les 18 ans, "puissent être accueillis et protégés" à l'extérieur.

La plus importante de ces mesures a été l'encouragement de contacts fréquents avec les familles, de façon à ce que celles-ci puissent prendre en charge plus tard les enfants. "Les enfants doivent aller les week-ends chez leurs parents, doivent passer les vacances avec eux, les voir le plus possible pour qu'ils comprennent qu'ils ne peuvent pas se désintéresser des enfants, qu'ils sont leurs enfants, qu'ils devront les accueillir une fois que leur séjour dans l'Institut se termine."

En ce qui concerne l'établissement de l'ordre à l'intérieur de l'Institut, il y a une clarification des différentes instances de pouvoir dans l'institution - trois secteurs sont définis: celui des spécialistes qui intègre la commission d'admission des enfants, la commission de caractérisation médico-psycho-sociale, et qui coordonne par ailleurs le secteur

des éducateurs ainsi que le fonctionnement institutionnel en général; le secteur scolaire qui a un fonctionnement un peu indépendant mais qui doit cependant présenter les résultats scolaires des enfants à la commission des spécialistes qui en fera une évaluation; le secteur des éducateurs qui doit prendre à sa charge les ateliers et les loisirs et qui est par ailleurs coordonné par un des spécialistes, dans le cas, le psychologue.

Les réunions de l'ensemble des travailleurs ne pourront se faire, à partir de l'entrée du directeur, qui si lui-même les convoque. D'autre part, les réunions de secteur doivent aussi être convoquées par le responsable respectif. "Il y avait trop de réunions, je ne suis pas contre les réunions, mais il faut qu'il y ait des problèmes précis à résoudre si non elles n'ont pas de sens."

En ce qui concerne la vie des enfants, la principale mesure prise pendant cette période a été la limitation des contacts avec l'extérieur. Les sorties sont interdites le soir à partir de 19 heures, les enfants ne doivent pas sortir seuls mais en groupe avec la présence d'un adulte, les contacts avec les garçons à l'intérieur de l'Institut sont aussi terminés; "l'Institut est responsable par ce qui peut leur arriver et il est nécessaire de mettre un peu d'ordre et de contrôle sur ce qu'ils font à l'extérieur."

La vie de l'Institut rentre dans la "normalité". Le rôle des adultes et le rôle des enfants sont clairement définis. Le rôle de chacun des adultes est à son tour clarifié. On sait qui a le pouvoir et sur quoi on

peut exercer ce pouvoir. Les enfants, on sait qu'ils sont là non pas par hasard mais parce qu'ils sont des "déficients intellectuels récupérables, âgés de 6 à 18 ans". Les objectifs de l'Institut sont aussi définis: "re éduquer ces enfants déficients de façon à ce qu'ils puissent s'intégrer plus tard dans la société".

B - L'étude du fonctionnement institutionnel de l'Institut Médico-Pédagogique "Condessa de Rilvas" (1)

1 - Caractérisation de la population prise en charge par l'Institut et critères d'admission.

a - La population de l'Institut se compose de quatre vingt deux filles réparties en deux groupes: trente deux internes et cinquante demi-internes. Les filles ont de six à vingt trois ans. La moyenne d'âge est supérieure pour les internes.

Toutes ces filles sont originaires de milieux très pauvres, l'origine socio-economique défavorisée étant un des critères d'admission dans l'institution.

Les enfants peuvent fréquenter l'Institut en régime d'internes ou de demi-internes. Les premiers sont entièrement pris en charge par l'institution; les deuxièmes sont pris en charge uniquement pendant la journée, rentrant en fin d'après midi chez les parents.

Les critères utilisés pour être interne ou demi-interne sont essentiellement sociaux et moraux. Si les parents prouvent qu'ils n'ont pas de moyens économiques pour élever l'enfant ou si l'ambiance familiale est considéré comme nuisible au développement de l'enfant (familles alcooliques, père tout seul; mère prostituée; parents disparus ou en prison; etc) l'enfant est admis comme interne. Ce sont les assistantes sociales qui se chargent de faire ces enquêtes auprès des familles et qui proposent par la suite la modalité d'ad-

(1) Toutes les citations sont des extraits d'interviews.

mission des enfants.

Les autres critères d'admission des enfants sont leur quotient intellectuel et leur âge. Pour être accepté dans l'Institut il faut avoir un QI entre 60 et 80 et avoir entre six et douze ans au moment de l'entrée.

La grande majorité des enfants sont recrutés après avoir échoué plusieurs fois à l'école élémentaire et avoir dans certains cas fréquenté des classes spéciales. Après un signalement qui est fait en général par les institutrices de l'école élémentaire qu'ils fréquentaient, les enfants sont envoyés à un centre médico-pédagogique où, à la suite d'un examen psychologique et médical, le diagnostic de déficience intellectuelle est établie. Ils sont par la suite orientés vers cet Institut où ils sont examinés par une équipe d'admission, composée par le directeur, les psychologues, les assistantes sociales et les médecins.

2 - Caractérisation des différents travailleurs de l'Institut

Dans l'Institut Condessa de Rilvas travaillent quarante neuf personnes dont un directeur, deux médecins, une infirmière, deux psychologues, deux assistantes sociales, six institutrices, un professeur d'éducation physique, sept éducateurs, trois artisans, cinq moniteurs trois administratifs et seize personnes "auxiliaires" s'occupant de la cuisine, du ménage de la réception et du jardin.

De ces personnes nous avons interviewé dixneuf.

Les autres interviews n'ont pas été possibles par plusieurs or-

dres de raisons:

- trois personnes ont refusé de nous parler depuis le moment de notre premier contact avec l'Institut. Il s'agit des deux médecins et de l'infirmière.
- Deux artisans, un éducateur, le professeur d'éducation physique et une institutrice n'étaient pas dans l'Institut car soit ils étaient en congé de maladie soit ils faisaient des stages dans d'autres institutions.
- Les responsables de l'Institut nous ont interdit tout contact avec les seize "auxiliaires" et avec les employés administratifs, utilisant comme argument qu'ils étaient toujours très occupés et qu'ils ne comprenaient pas nos arguments concernant l'intérêt de ces contacts car ces personnes ne s'occupaient pas des enfants. Etant donné par ailleurs que ces personnes travaillaient dans leur majorité dans une partie de l'établissement à laquelle nous n'avions pas accès facilement les interviews ont été impossibles.
- quatre moniteurs travaillaient uniquement le soir et notre accès était limité, par les responsables de l'Institut, aux heures dites "normales" c'est à dire jusqu'à six heures et demi.

Quelles sont les fonctions de ces travailleurs, quelle est leur formation, et depuis combien de temps travaillent-ils dans l'Institut?

- Directeur:

Le directeur a été nommé en 1976 par le Ministère des Affaires

Sociales, duquel l'Institut dépend, pour assurer la gestion administrative et pour coordonner toutes les activités de l'Institut. Il a une Licence en Droit.

- Psychologue A

Il a commencé à travailler dans l'Institut en 1977; il a comme fonctions: faire l'examen psychologique des enfants lors de leur premier contact, leur faire des examens psychologiques réguliers pour évaluer leurs progrès, et doit finalement coordonner les activités pédagogiques, le directeur lui ayant délégué ces fonctions. Il a une Maîtrise en Psychologie.

- Psychologue B

Il est depuis 1973 dans l'Institut ayant exercé les fonctions de moniteur de 1973 à 1978; depuis 1978, une fois qu'il a terminé sa formation en psychologie, il a commencé à exercer les mêmes fonctions que le psychologue A, sauf celles de coordination pédagogique; il exerce cependant en même temps, ses fonctions antérieures, de moniteur. Ces dernières consistent à s'occuper des enfants pendant les heures de "loisirs".

- Assistantes sociales A et B

La première travaille dans l'Institut depuis 1970 et la deuxième depuis 1977.

Elles ont comme fonctions, contacter avec les familles des enfants au moment de leur admission dans l'institution, évaluer leur situation économique et l'ambiance familiale, maintenir ces con-

tacts pendant le séjour des enfants dans l'institution, préparer la sortie des enfants, faisant les contacts nécessaires pour leur intégration sociale et professionnelle, et prendre en charge l'organisation de leurs sorties pendant les weeks-ends et les vacances.

La première a une formation d'assistante sociale, la deuxième a la même formation que sa collègue et a par ailleurs une maîtrise en sciences économiques et politiques.

- Econome

Elle travaille dans l'Institut depuis 1949, ayant depuis cette époque exercé plusieurs fonctions depuis celles de moniteur, d'institutrice, et de directeur. À partir de 1976 elle a été nommée responsable des services domestiques. Son rôle actuel est de coordonner les activités des différents travailleurs "auxiliaires", de faire les menus, d'acheter les produits alimentaires et tous les autres nécessaires au fonctionnement de l'institution.

Elle a comme formation, l'école élémentaire.

- Institutrices, A, B, C, D, E

L'institutrice A travaille dans l'Institut depuis deux ans, l'institutrice B depuis dix ans, l'institutrice C depuis vingt cinq ans, l'institutrice D depuis vingt sept ans et l'institutrice E depuis trente cinq ans.

Elles ont les mêmes fonctions: prendre en charge les classes d'enseignement primaire, pendant les matins.

Elles ont aussi des formations semblables: l'Ecole Normale et une spécialisation dans le domaine des difficultés d'apprentissage.

- Educateurs A, B, C, D, E.

Elles travaillent dans l'Institut depuis cinq ans dans le cas de l'éducateur A et C et depuis trois ans dans le cas des trois autres.

Leur rôle est de prendre en charge des groupes d'enfants dans les ateliers: ateliers appelés de "activités sensorielles", pour l'éducateur A et l'éducateur B; ateliers appelés de "travaux manuels", pour l'éducateur C; atelier appelé d'"éducation musicale" pour l'éducateur D. L'éducateur E prend en charge les enfants pendant les heures de "loisirs" et s'occupe des enfants le soir.

Toutes ces éducatrices s'occupent par ailleurs d'un petit groupe d'enfants internes - en moyenne quatre - ; cette prise en charge se traduit par un soutien plus particulier à ces enfants en dehors des heures scolaires: pendant les repas, le soir, pendant les weeks-ends;

Toutes ces personnes ont une formation d'éducateur d'enfants.

- Educateur F

Elle travaille dans l'Institut depuis un mois et demi. Quoique ayant été contactée pour apprendre aux enfants à taper à la machine, elle exerce les fonctions d'éducateur, s'occupant des enfants dans un atelier appelé "activités de la vie quotidienne".

Elle a une Maitrise en Sciences Economiques.

- Artisan

Elle travaille dans l'Institut depuis 1964

Son rôle est de prendre en charge un atelier de "formation pré-professionnelle" où les enfants apprennent la couture.

Elle s'occupe également des enfants pendant les heures des repas.

Elle a comme formation des études d'infirmière incomplets.

- Moniteur

Elle travaille dans l'Institut depuis 1975.

Son rôle est de prendre en charge les enfants pendant les heures de "loisirs" et le soir en internat.

Elle a le Baccalauréat.

3 - La vie des enfants dans l'Institut

En entrant pour la première fois dans l'Institut "Condessa de Rilvas" on est frappé par le fait que les installations se trouvent dans deux endroits différents séparés par une assez grande distance (un quart d'heure à pied): dans une partie - une villa très ancienne entourée d'un grand jardin - se déroule la vie de 9 heures du matin à 18 heures. Dans l'autre partie - immeuble plus moderne - se déroule la vie après 18 heures; dans la première partie se trouvent les classes, les ateliers et une partie des services administratifs. Dans la deuxième se trouvent les bureaux du directeur, des psychologues des assistantes sociales et des mé-

decins, ainsi que les chambres des enfants internes, la cantine et une petite salle commune.

Les enfants passent le matin dans les classes d'enseignement élémentaire et les après-midis dans les différents ateliers. Le soir, les internes rentrent dans l'immeuble, pouvant seulement sortir en groupe et par des périodes assez courtes, avant le dîner; après celui-ci ils regardent la télé ou sont dans leurs chambres jusqu'à l'heure d'aller se coucher - 21 heures ou 22 heures, selon leur âge.

Cette division spatiale et temporelle correspond à une division dans la dynamique institutionnelle - c'est ainsi qu'on peut délimiter à l'intérieur de l'institution trois secteurs tout à fait indépendants soit du point de vue de leurs modes de fonctionnement, soit du point de vue des objectifs qu'ils se proposent : le secteur des "spécialistes", celui des institutrices - secteur scolaire, et le secteur "para-scolaire".

Les contacts entre les éléments de ces trois groupes sont presque inexistantes - ils se résument à de rares réunions, toujours convoquées par les éléments de la direction, ayant pour but de régler des problèmes administratifs. On s'est aperçu de cette inexistence de communication à travers l'observation directe et à partir des interviews avec les différents professionnels excepté le directeur: celui-ci nous a dit qu'il y avait plusieurs sortes de réunions par mois pour résoudre différents types de problèmes, de-

puis les problèmes d'organisation interne jusqu'aux problèmes pédagogiques ou disciplinaires.

a - secteur des "spécialistes"

Tous les travailleurs qui font partie de ce secteur passent dans leur bureau une partie considérable de la journée, n'ayant des contacts avec les enfants que dans des cas exceptionnels - soit en consultation (cas des deux médecins); soit pour faire des examens psychologiques ou en cas d'indiscipline considérés graves (cas du psychologue A); soit à des moments précis de l'année, au début des vacances, ou en cas d'absences très prolongées (cas des assistantes sociales); soit quand il y a des problèmes d'indiscipline individuels ou collectifs (cas du directeur).

Ils sont cependant ceux qui décident de presque tous les problèmes institutionnels, les questions de la scolarité mises à part.

L'admission des enfants est de leur responsabilité. Ce sont eux qui définissent les grandes lignes du fonctionnement institutionnel, depuis les règlements internes jusqu'aux activités qui seront proposées aux enfants au niveau des ateliers. Ce sont eux aussi qui coordonnent les activités du secteur administratif et du secteur "para-scolaire". Ils décident encore de la sortie des enfants de l'Institut.

b - Secteur scolaire

Il existe dans cette institution, six classes d'enseignement élémentaire, depuis la "sensorielle" jusqu'à la 4^{ème} classe (CM2).

C'est la première année qu'il y a une 4^{ème} classe car jusqu'à présent l'enseignement spécial se terminait dans la 3^{ème} classe qui donnait droit à un diplôme particulier, spécifique des enfants "inadaptés"; Le fonctionnement de ces classes est assuré par des institutrices. Celles-ci ont un statut particulier dans l'institution - elles ne dépendent pas du point de vue administratif et du point de vue pédagogique des instances de pouvoir de l'Institut; elles dépendent du Ministère de l'Education Nationale, et en particulier d'un autre Institut qui coordonne et centralise toutes les classes ou les établissements d'éducation spécialisée de la région de Lisbonne.

Elles constituent un groupe tout à fait à part en ce qui concerne la dynamique institutionnelle - elles ne participent pas à la vie de tous les jours de cet Institut, ne sont pas directement au courant des problèmes qui y existent, n'ont aucun pouvoir de décision au niveau des admissions, des sorties ou de la vie des enfants au niveau de l'internat.

Cependant elles sont les seules responsables de l'organisation et de la gestion de leurs classes et en particulier au niveau de la définition des critères de rendement scolaire et de l'évaluation scolaire des enfants.

Etant donné, que la scolarité des enfants est valorisée par les responsables de l'Institut et qu'elles sont les seules à en avoir la responsabilité, on peut dire qu'elles ont un certain pouvoir

dans l'institution, pouvoir qui s'exerce cependant uniquement au niveau de l'école. On peut dire qu'elles ont un pouvoir sur des points précis.

Du point de vue de la fréquence de contact avec les enfants les enseignants se distinguent des "spécialistes" car elles ont des contacts fréquents avec les enfants: elles leur font la classe chaque matin.

En ce qui concerne la diversité des situations dans lesquelles les contacts avec les enfants ont lieu, on peut dire qu'elle n'est pas très grande dans la mesure où elles sont seulement avec les enfants dans les classes qui se déroulent d'une façon plutôt traditionnelle, les interactions qui y ont lieu étant centrées sur des aspects strictement scolaires.

Ce qui distingue le fonctionnement de ces classes de celui des classes "normales" est d'abord, le nombre d'effectifs par classe, qui dans le premier cas, se réduit à 15 enfants. Les programmes sont les mêmes, les objectifs pédagogiques sont communs, la discipline exigée est pareille. La différence, à part le nombre d'effectifs, tient au fait que dans ces classes les objectifs pédagogiques, les programmes scolaires, peuvent ne pas être accomplis dans le temps réglementaire, à savoir quatre ans, mais se prolonger pendant huit, neuf ou dix ans.

c - Secteur "para-scolaire"

Les après-midis des enfants se passent dans les classes d'ac-

tivités dites "para-scolaires". Les activités développées dans ces classes sont considérées par les responsables de l'Institut comme secondaires par rapport à celles du matin. L'objectif de ces classes est plutôt d'occuper les enfants pendant une partie de la journée et leur faire développer un certain nombre d'aptitudes considérées traditionnellement comme nécessaires aux apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Les enfants fréquentent d'abord les classes dites sensorielles, fréquentent ensuite les ateliers de travaux manuels et finalement les ateliers de formation "pré-professionnelle". On trouve ainsi dans chacun de ces ateliers des enfants d'âge à peu près semblable, mélangés des fois avec des enfants plus âgés en retard. La progression des enfants est décidée par les personnes qui s'occupent des ateliers, à savoir les éducateurs et les artisans; ils restent en moyenne deux ans dans chacun de ces ateliers. Ils fréquentent encore obligatoirement une classe d'éducation musicale et une autre appelée "activités de la vie quotidienne".

Il n'existe pas d'ateliers de formation professionnelle quoique les éléments de la direction de l'Institut en reconnaissent l'importance; ils nous ont dit à ce propos: "nous n'avons pas une formation professionnelle proprement dite; nous avons seulement un atelier de couture et un autre de tissage car c'est ce qui a existé depuis toujours, quoiqu'on reconnaisse que ça ne sert pas à grande chose dans le monde d'aujourd'hui. Nous avons employé ré-

amment une personne pour faire des cours de dactylographie mais, comme nous n'avons pas de machines à écrire, elle apprend aux enfants d'autres activités nécessaires à toutes les jeunes filles - "activités de la vie quotidienne" - elle leur apprend à faire un lit, à dresser une table, à faire la cuisine quoique théoriquement, car nous n'avons pas de matériaux appropriés".

Le fonctionnement de ces ateliers est assuré par des éducateurs, et des artisans. Ceux-ci ont une liberté assez grande pour choisir les activités qu'ils proposent aux enfants car il n'y a pas de programmes définies ni de buts très précis à atteindre.

Dans presque tous les ateliers les enfants font des activités diversifiées, depuis des travaux de découpage et de collage jusqu'à des activités de dramatisation, de création d'histoires, ou de dessin libre. Ils travaillent des fois individuellement, d'autres fois en groupe.

Les éducateurs et les moniteurs accompagnent les enfants en dehors des heures de classe - dans les récréations, pendant les heures des repas, pendant les sorties ou le soir en internat. Chacun est responsable par ailleurs d'un petit groupe d'enfants, qu'il doit accompagner d'une façon régulière pendant les différents moments de la journée.

C'est ainsi que du point de vue de leurs contacts avec les enfants on peut dire que ces contacts sont, d'une part, réguliers, d'autre part, diversifiés.

Du point de vue de leur pouvoir à l'intérieur de l'institution, on peut dire qu'il est presque inexistant - non seulement ils ne participent pas aux décisions fondamentales qui concernent la vie institutionnelle, mais ils n'ont, en outre, aucun pouvoir de décision sur des points précis qui puissent prendre, indirectement, une grande importance au niveau de la vie et du devenir des enfants.

En effet, étant donné qu'ils s'occupent plutôt d'activités assez dévalorisées, du point de vue des critères dominants non seulement au niveau de l'institution mais aussi au niveau de la société, le fait qu'ils aient un pouvoir de décision au niveau des critères de rendement dans leurs ateliers, a une importance minime car, qu'il existe progrès ou non, le résultat en ce qui concerne le devenir des enfants est le même.

+

+ +

Un de nos objectifs, en étudiant la vie de cette institution, était de caractériser les différents travailleurs du point de vue de leur statut et de leur rôle dans l'institution.

En ce qui concerne leur statut nous avons tenu compte de la place que les adultes occupent dans la hiérarchie institutionnelle qui est associée à des pouvoirs spécifiques concernant les domaines fondamentaux de la vie en institution.

En ce qui concerne leur rôle, on s'est surtout intéressé au type

de contacts qu'ils ont avec les enfants du fait de leur fonction. On a caractérisé ces contacts de deux points de vue: leur fréquence et leur diversité.

On a à partir de ces critères, constitué trois groupes, contrastés de ces points de vue.

Groupe I:

Les éléments qui intègrent ce groupe, ont un pouvoir de décision sur les principales questions qui tiennent à la vie des enfants - ils sont responsables de leur admission, de la durée de leur séjour dans l'Institut, de leur sortie; ils définissent les normes et règles qui orientent la vie dans l'institution, ils sont responsables des grandes lignes qui orientent les pratiques dites de rééducation.

En ce qui concerne le type de contacts qu'ils ont avec les enfants, on peut dire qu'il s'agit d'une part de contacts peu fréquents d'autre part qu'ils ont lieu dans des situations plutôt formelles.

Ce groupe intègre six personnes: le directeur, les psychologues, les assistantes sociales et l'économiste. Nous avons inclus cette dernière dans ce groupe, car elle a eu jusqu'à très peu de temps des fonctions de direction dans l'Institut, et joue encore actuellement un rôle important auprès du directeur, qui n'étant pas très souvent, au courant des problèmes de gestion de l'Institut - il a été nommé récemment - fait appel à son aide à plusieurs niveaux.

Groupe II:

Les personnes de ce groupe, à savoir les institutrices, se dis-

tinguent du point de vue de leur pouvoir institutionnel des personnes du groupe I dans la mesure où elles ont des pouvoirs de décision sur des points très précis, à savoir la scolarité des enfants. Elles ne participent pas, à part cet aspect, aux principales décisions concernant les grandes lignes du fonctionnement institutionnel.

En ce qui concerne leurs contacts avec les enfants, elles se distinguent des personnes du groupe I car ces contacts sont fréquents. Si on caractérise cependant les situations dans lesquelles ces contacts ont lieu on peut dire qu'elles sont plutôt formelles et assez peu diversifiées. Les rapports enfants/adultes sont la plupart du temps, centrés sur la rentabilité ou non des apprentissages.

Groupe III:

Ce troisième groupe intègre toutes les personnes qui font partie du secteur "para-scolaire", à savoir, les éducateurs, les moniteurs et les artisans.

Ces personnes se caractérisent du point de vue de leur statut, par une absence presque totale de pouvoir en ce qui concerne les principales décisions qui orientent la vie institutionnelle.

Du point de vue de leurs contacts avec les enfants, on peut les caractériser comme étant fréquents et dans des situations diversifiées.

En effet ils sont avec les enfants dans des situations tantôt

plus formelles (dans les ateliers), où le type d'interactions possibles est cependant plus large que dans le cas des personnes des deux autres groupes, tantôt plus libres -en récréation, pendant les sorties, le soir - les contraintes imposées par la nature des situations étant moins importantes.

Ce groupe intègre huit personnes, dont six éducateurs, un artisan et un moniteur.

II Etude des représentations des adultes travaillant dans l'institution concernant les enfants qui leur sont confiés

Tel que nous avons dit dans la partie méthodologique, nous avons dans un deuxième temps de notre recherche fait des entretiens semi-directifs avec les différents travailleurs de l'Institut ayant pour but d'étudier leur représentation des enfants.

Nous avons effectué une analyse de contenu de ces entretiens.

A - Etude des représentations des caractéristiques des enfants

En ce qui concerne les réponses à la question n° 1 -

"Comment pourriez-vous caractériser les enfants (en tant qu'ensemble et non pas tel ou tel enfant) pris en charge par cette institution?" nous avons groupé les différentes caractéristiques référées par les dix-neuf personnes interviewées en deux sous-groupes:

Le premier (sous-groupe A) regroupe les caractéristiques d'ordre plutôt déficitaire mises en évidence; le deuxième (sous-groupe B) regroupe les caractéristiques référées qui tendent à inscrire les enfants dans le champ de la normalité.

Le sous-groupe A intègre les caractéristiques suivantes:

- 1 - instabilité (instables, agités, besoin continuel de changement)
- 2 - agressivité (agressivité pathologique, cassent tout,

sont agressives entre elles)

- 3 - viscosité (visqueuses, collantes, trop besoin de contacts physiques)
- 4 - problèmes au niveau sexuel (exhibicionisme, homosexualité, l'instinct les domine)
- 5 - capacité intellectuelle inférieure à la normale (difficultés d'apprentissage, raisonnement lent, absence de tout esprit critique)
- 6 - irresponsabilité (non-responsables, sont comme enfants plus jeunes)
- 7 - dépendance, non autonomie (trop dépendantes par rapport aux adultes, dépendantes par rapport à l'institution)
- 8 - problèmes au niveau du langage (s'expriment mal, vocabulaire pauvre)
- 9 - problèmes au niveau de la motricité (difficultés de coordination motrice)

Le sous-groupe B intègre les rubriques suivantes:

- 1 - comportement normal (ont les mêmes problèmes au niveau du comportement que les autres enfants)
- 2 - coopération (ne sont pas agressives entre elles, s'entraident, font des travaux en groupe)
- 3 - bon rapport avec les adultes (très affectives, rapports très positifs avec les adultes, communiquent bien avec les adultes)

- 4 - capacité intellectuelle normale (capables du point de vue intellectuel, raisonnement comme les enfants de leur âge)
- 5 - autonomie (autonomes en situations sociales diverses, capables de se débrouiller)

L'ensemble des élaborations concernant ces différentes rubriques portera sur le nombre de personnes interviewées (19 personnes) - chaque personne ayant signalé normalement plusieurs caractéristiques; chaque rubrique n'a été compté qu'une seule fois au cours d'une même interview, même si elle était référée à plusieurs reprises par une même personne. Dans cette analyse on ne tiendra pas en compte, par conséquence, l'insistance ou l'importance accordée à chaque rubrique par chacune des personnes.

Nous analyserons dans un premier temps la distribution des fréquences des différentes rubriques retenues pour l'ensemble des personnes interviewés, ce qui nous permettra d'avoir une vision d'ensemble sur la façon dont les professionnels de cette institution se représentent l'ensemble des enfants dont ils s'occupent, celui des instituteurs et celui des éducateurs et nous analyserons les éventuelles différences qui apparaissent au niveau de ces groupes.

Le Tableau n° 1 nous montre la répartition des rubriques retenues, pour les 19 personnes interviewées

SOUS GROUPE A	SOUS GROUPE B
instabilité 13	comportement normal 4
agressivité 7	coopération 5
viscosité 2	bon rapport avec adultes. 8
problèmes au niveau sexuel . 4	capacité intel. normale . 3
capacité intel. inférieure à la normale 16	autonomie 3
irresponsabilité 4	
dépendance, non autonomie .. 6	
problèmes au niveau du langage 7	
problèmes au niveau de la motricité 2	

En ce qui concerne les rubriques qui intègrent le sous-groupe A, ce sont d'abord les difficultés intellectuelles qui retiennent l'attention de nos interviewés; 16 personnes en font référence, soulignant cependant des aspects différents en ce qui concerne ces difficultés. Cinq personnes se limitent à dire que ces enfants ont des difficultés intellectuelles sans ajouter d'autres précisions; trois personnes considèrent la déficience intellectuelle comme un retard ou un

arrêt dans le développement, assimilant les enfants dont elles s'occupent à des enfants plus jeunes: "elles ont 18 ans et ont une mentalité d'enfants de 7 ans"; "elles sont comme des enfants plus jeunes"; "dans mon atelier elles font des vêtements pour bébés; leur mentalité étant elle aussi très petite c'est pour cela qu'elles aiment des choses petites". Une autre personne essaye de rendre plus claire cette idée de difficultés intellectuelles et fait référence à une impossibilité de capacité d'abstraction chez ces enfants "elles n'ont même pas de capacité d'abstraction, elles ne peuvent pas avoir le sens global des choses par exemple pour elles parler d'Etat, elles en parlent comme si c'était une personne...l'Etat c'est quelqu'un qui commande, elles n'ont pas la capacité pour faire abstraction que l'Etat est un organisme, etc. etc. même si tu leur expliques, ça reste toujours confus"; "elles n'ont même pas la perspective géographique du pays, de la ville, de la rue; de la rue elles ont parce qu'elles la voient mais elles ne dépassent pas la perspective ville/village; quand elles vont se promener elles demandent: est-ce que ça fait encore partie de la Nation?".

On trouve par ailleurs sept références à des difficultés de raisonnement et de compréhension: "leur raisonnement est très lent"; "elles ne comprennent pas quand elles font des

bêtises malgré les explications logiques qu'on leur donne"; "il y a des choses très simples qu'elles ne comprennent pas malgré nos explications. Il y a une chanson qu'elles aiment beaucoup et qui commence ainsi - "caminho verde que vai à ermida" (chemin vert qui va à la petite église), je leur ai expliqué qu'est que c'était ermida (petite église) mais elles disent toujours "caminho verde que vai à vida" (chemin vert qui va à la vie) elles pensent que le chemin vert va à la vie, ça ne leur intéresse pas que je leur explique ce que c'est une "ermida".

Le deuxième aspect qui semble attirer l'attention des professionnels de l'enseignement spécialisé c'est l'instabilité. En effet, 13 personnes réfèrent l'instabilité comme une caractéristique des enfants pris en charge. Il n'est pas certain, cependant, que ce mot recouvre toujours la même réalité et renvoie à des interprétations semblables. Il est référé 8 fois sans être accompagné d'aucune explication. Une fois il est associé au fait que les enfants sont nerveux "ces enfants devraient dormir 10 à 11 heures car ils sont déficients, instables et nerveux" une autre personne parle d'instabilité car "j'ai beaucoup de difficultés à les contrôler". Les autres personnes font toujours référence à une instabilité qui se manifesterait au niveau du travail: "on a besoin de leur donner toujours un travail à faire diffé-

rent; elles ont besoin de changement" on peut cependant dire qu'il y a accord entre 12 de ces personnes que cette instabilité est liée à la déficience intellectuelle car elles explicitent que "elles sont instables par leur propre déficience". La dernière parle plutôt en termes moralisantes: "elles sont instables car elles sont paresseuses".

L'agressivité et les problèmes au niveau du langage sont les rubriques qui retiennent ensuite l'attention des personnes interviewés 7 personnes en font référence en tant que comportements ou problèmes caractéristiques des enfants institutionnalisés.

En ce qui concerne l'agressivité, les différentes personnes ne la réfèrent pas de la même façon. Trois personnes parlent d'une agressivité pathologique qui serait propre des enfants déficients intellectuelles. Une personne fait référence à l'agressivité comme le seul moyen auquel auraient accès ces enfants pour exprimer leur affectivité: "une des choses frappantes chez ces enfants c'est que quand elles veulent établir un rapport avec toi, te montrer qu'elles t'aiment, elles ne vont pas te dire ça d'une façon adéquate, elles vont t'agresser".

Les trois autres personnes parlent plutôt d'une agressivité réactionnelle qui aurait existé avant les transformations de l'Institut lors du 25 Avril. Cette agressivité serait une réaction des enfants face aux conditions de vie dans l'in-

ternat.

Quant aux problèmes au niveau du langage, 5 personnes font référence à des problèmes au niveau de l'articulation et à des cas de bégaiement; une référence la pauvreté du vocabulaire de ces enfants qu'elle met d'ailleurs en rapport avec leur milieu social d'origine, et la dernière ne fait aucune spécification sur la nature de ces problèmes.

La dépendance/non autonomie est la caractéristique référée ensuite avec une fréquence de six fois. Ces 6 personnes considèrent que les enfants déficients intellectuelles ont besoin d'être toujours orientés d'une façon spéciale par des adultes car ils ne sont pas autonomes: "Ces enfants ont besoin d'être pris en charge d'une façon suivie car ils ne sont pas capable de se débrouiller seuls; si ce soutien n'existe pas ils se perdent". Une de ces personnes fait par ailleurs référence à des dépendances institutionnelles chez les enfants en régime d'internat: "une des choses que je vérifie ici surtout chez les filles les plus âgées, c'est qu'elles sont installées dans l'Institut et n'ont presque plus envie de sortir, ici elles ont tout, la seule chose qu'elles n'ont pas c'est un certain degré de liberté mais si elles ont besoin de vêtements elles ont des vêtements, si elles ne veulent pas travailler elles ne travaillent pas. C'est un peu l'hospitalisme".

Les problèmes au niveau de la sexualité et l'irresponsabilité sont les rubriques qui apparaissent ensuite; quatre personnes en ont fait référence.

En ce qui concerne les problèmes au niveau de la sexualité, on trouve des références à des problèmes d'exhibicionisme, des références à des problèmes d'homosexualité et des références à une augmentation des besoins sexuels chez ces enfants due à leur déficience intellectuelle. Il y aurait une sorte de compensation qui ferait que la quantité d'énergie qui n'est pas dépensée au niveau intellectuel le serait au niveau de la sexualité.

L'irresponsabilité est considérée par quatre des personnes interviewées comme une caractéristique des enfants déficients intellectuels: "Ils ne sont pas capables d'être responsables, c'est comme les enfants plus jeunes, ils ne sont pas pareilles aux enfants de leur âge".

Viennent finalement la viscosité et les problèmes au niveau de la motricité qui ne sont référés que par deux personnes. La viscosité est représentée en tant que facteur qui compense les difficultés intellectuelles des enfants un peu dans la même ligne que les problèmes sexuels référés ci-dessus. Pour ce qui est des problèmes moteurs, on trouve des références à des problèmes de coordination des mouvements chez ces enfants.

En ce qui concerne les cinq rubriques qui font partie du sous-groupe B, qui par opposition aux neuf premières nous appellerons de neutres ou positives, celle qui est la plus souvent référée est le bon rapport avec les adultes qui est référée par 8 personnes. Sous cette rubrique plusieurs idées se mélangent: 4 personnes se réfèrent au fait que les enfants ont une liaison affective forte avec les adultes et ne posent pas des problèmes, notamment ne sont pas agressifs. Trois personnes se réfèrent au fait que les enfants les cherchent pour leur poser leurs problèmes, la communication adulte/enfant étant très riche. La dernière personne parle aussi de cette richesse de communication entre adultes et enfants qui existe selon elle "si l'enfant perçoit l'adulte comme non répressif".

La coopération entre enfants est la rubrique référée ensuite par 6 des personnes interviewées. Cette coopération se manifesterait selon elles à deux niveaux: au niveau des échanges entre enfants en dehors des moments d'école ou d'atelier et celles qui ont lieu pendant les périodes de travail: "elles coopèrent beaucoup entre elles, sont très amies, échangent leurs vêtements même", "elles sont capables de travailler en groupe, elles tiennent en compte l'existence de l'autre au niveau du groupe".

Quatre personnes considèrent que ces enfants ont un com-

portement normal. Sous cette rubrique nous avons regroupé les propos qui considèrent les conduites de ces enfants comme semblables à celles des enfants qui ne sont pas pris en charge par des institutions d'enseignement spécialisée, c'est-à-dire des enfants dits "normaux": "leurs réactions, leurs comportements, sont pareils à ceux des enfants que je rencontre à l'extérieur", "je pense que la plupart des enfants dont je m'occupe n'ont rien de spécial au niveau de leur comportement... les gens disent que ce sont des défectifs, des filles un peu grossières ... je pense que les problèmes qu'elles ont, elles ont l'âge de les avoir, c'est tout ce que je leur trouve".

Les rubriques référées ensuite sont l'autonomie et la capacité intellectuelle normale.

Trois personnes considèrent en effet que les enfants sont autonomes et n'ont pas besoin d'être pris en charge d'une façon suivie par des institutions d'enseignement spécialisé: "ces enfants s'adaptent bien à des situations sociales différentes; je sors avec eux et je vois bien qu'ils sont capables de se débrouiller, de faire des courses, de s'orienter, je considère qu'ils ont de l'autonomie comme les enfants de leur âge qui vivent chez eux".

Il y a finalement trois personnes qui considèrent que ces enfants sont du point de vue intellectuel, comme les enfants

dits normaux, "ils n'ont pas des problèmes pour comprendre ce qu'on leur dit; ils sont capables intellectuellement comme n'importe quel enfant"; une de ces personnes considère qu'on ne peut pas dire que ces enfants soient des déficients intellectuels, on doit voir plutôt de quels milieux familiaux ils sont issus et on trouvera à ce niveau l'explication de leurs problèmes qui sont les problèmes essentiellement culturels" ils vivent dans les bidonvilles c'est tout. Si on considère qu'ils sont des déficients intellectuels alors il faudrait considérer tous les habitants des bidonvilles comme des déficients intellectuels eux aussi. Ils n'ont pas la même culture, ils n'ont pas les mêmes habitudes, ils ont celles de leur milieu d'origine, ça ne veut pas dire à mon avis qu'ils soient moins intelligents".

Après cet aperçu plutôt descriptif sur la façon dont les personnes qui travaillent avec des enfants considérés comme déficients intellectuels perçoivent leurs caractéristiques, nous pouvons déjà avancer quelques conclusions provisoires.

Le premier aspect que nous mettrons en évidence tient au fait que pour un total de 85 références à des comportements jugés comme caractéristiques de la population prise en charge par cette institution, 61 accentuent des aspects déficitaires, tandis qu'on ne trouve que 24 références qui mettent en évidence des conduites considérées comme normales. La

tendance à inscrire ces enfants dans un champ pathologique semble en effet dominer les représentations des professionnels de cette institution. Un deuxième aspect relève de la façon dont les caractéristiques déficitaires signalées sont décrites. On ne trouve pas de références au contexte dans lequel ces caractéristiques se manifestent. La tendance chez les personnes interviewées semble être de considérer ces caractéristiques comme faisant partie de la nature même de l'enfant. C'est ainsi qu'on dit que l'enfant est instable, agressif ou irresponsable, sans qu'il y ait des références au contexte dans lequel cette instabilité, agressivité ou irresponsabilité se manifestent. Ce sont des attributs de l'enfant déficient intellectuel qui font partie de ses caractéristiques psychologiques propres, qui se manifesteraient par conséquent dans toutes les situations avec lesquels il est confronté.

Le troisième aspect qui nous semble intéressant tient à la variabilité du vocabulaire employé à propos des caractéristiques signalées. Cette variabilité de vocabulaire fait apparaître des attitudes subjectives dans l'appréciation de ces caractéristiques: on trouve en effet des termes empruntés à la psychologie et à la psychopathologie tels qu'instable, visqueux, absence de capacité d'abstraction, à côté de termes qui traduisent des attitudes moralisantes, tels que

paresseux.

Le quatrième aspect que nous mettrons en évidence tient au fait que, ou bien les discours tenus à propos de ces enfants restent dans le vague - on parle de leur capacité intellectuelle inférieure à la normale, de leurs difficultés de compréhension, sans référer la façon dont ces aspects déficitaires se manifestent concrètement, ou bien chaque fois qu'un exemple est mentionné il contient des éléments qui pourraient permettre une toute autre interprétation de celle qui est proposée. Nous citerons à ce propos un cas qui nous paraît bien illustrer cette question. À propos des difficultés de compréhension, un des exemples cités est celui de la chanson que les enfants n'arrivent pas à comprendre: "chemin vert qui va à l'église" remplacé par "chemin vert qui va à la vie". On interprète la transformation du contenu de cette chanson en évoquant la non compréhension des enfants. Nous pourrions au contraire supposer qu'il y a une transformation du contenu de la chanson de façon à ce qu'il devienne plus significatif pour les filles, cette transformation supposant une compréhension de leur part. Il ne nous semble pas que cette interprétation n'est pas plus éloignée de la réalité que la première, tout au contraire, d'autant plus que c'est une des chansons les plus courantes dans l'institution, si fréquemment répétée que si elle n'avait pas été comprise elle

aurait du moins été mémorisée.

Le dernier aspect que nous mettrons en évidence tient à l'existence de contradictions entre les différents jugements portés sur les enfants. C'est ainsi que pour certaines caractéristiques évoquées on trouve au niveau de l'ensemble des discours tenus par les différents professionnels, des références contradictoires. Certains signalent l'aspect déficitaire d'une conduite, d'autres accentuent l'aspect normal de cette même conduite. C'est ce qui apparaît par exemple au niveau des rubriques dépendance/autonomie et capacité intellectuelle diminuée/capacité intellectuelle normale ou lorsque certains font référence à une agressivité pathologique qui se manifesterait dans les rapports enfant/enfant et d'autres nient l'existence de cette agressivité accentuant au contraire le côté coopération dans les rapports interpersonnels.

Nous dirons pour conclure qu'il nous semble que ces professionnels d'enfance inadaptée ont tendance à avoir envers les enfants dont ils s'occupent un ensemble d'attitudes basées sur des préjugés sur cette catégorie d'enfants.

Leurs savoirs, leurs idéologies en ce qui concerne la déficience intellectuelle déterminent chez eux des attentes spécifiques quant aux attributs de ces enfants. Ils seront par la suite plus sensible aux conduites qui confirment ces

attentes et auront tendance à interpréter les comportements des enfants de façon à introduire une consistance entre ce qu'ils avaient prévu et ce qu'ils observent.

C'est ainsi qu'ils s'attendent à priori à ce que ces enfants aient des difficultés au niveau intellectuel, aient des problèmes au niveau du langage et au niveau moteur, aient des comportements déviants. Une fois confrontés avec eux ils auront tendance, même inconsciemment, à percevoir plutôt les conduites qui s'inscrivent dans le champ pathologique et à ignorer ou bien à fournir des interprétations pathologisantes sur les conduites qui échappent à première vue à la théorie ou à l'idéologie du stigmaté.

Un enfant, pris en charge par des structures de l'enseignement spécialisé, aura ainsi toutes les chances de voir ses difficultés, ses échecs confirmés à travers d'un processus de stigmatisation qui tendra à l'écarter définitivement du domaine de la normalité et à l'inscrire dans celui de la pathologie.

x

x x

Après cette description globale sur la façon dont les travailleurs de cette institution se représentent les enfants pris en charge et étant donné que nous faisons l'hypothèse que les status et les rôles des différents professionnels

d'une institution influencent la construction de leurs représentations sur les enfants dont ils s'occupent nous nous sommes posé la question de savoir si ces représentations se répartissent d'une façon homogène au niveau des trois groupes définis à l'intérieur de l'institut: le groupe I qui intègre les six spécialistes, le groupe II qui regroupe les cinq institutrices et le groupe III composé par les huit éducateurs.

Le tableau n° 2 montre la répartition des rubriques retenues pour chaque personne interviewée.

Étant donné que le nombre de personnes qui intègrent chaque groupe n'est pas le même nous ne pourrions que faire des comparaisons sur l'importance relative accordée aux différentes rubriques pour chaque groupe.

Ce tableau fait apparaître une inégalité de distribution des différentes rubriques dans les trois groupes considérés.

Pour le groupe I on trouve un total de 33 références à des comportements qui relèvent du sous-groupe A et aucune référence à des caractéristiques regroupés dans le sous-groupe B. Les éléments de ce groupe I, ont clairement tendance à mettre en évidence des attributs chez les enfants qui les inscrivent dans un champ pathologique.

Pour le groupe II, dans un total de 24 références on trouve 16 à des rubriques du sous-groupe A. Les éléments de ce

POP. / CARACT.	I	I	I	I	I	I	I	I	I	II	II	II	III	III	III	III	III	III	
	Dir.	Psy A	Psy B	A.S.A	A.S.B	Econ.	Inst. A	Inst. B	Inst. C	Inst. D	Inst. E	Ed. A	Ed. B	Ed. C	Ed. D	Ed. E	Ed. F	Artis.	Mon.
instabilité	x	x		x			x	x	x		x		x				x		
agressivité	x	x	x			x					x		x						
viscosité	x																		
prob. sex.	x		x			x													
cap. intel. diminué	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x		
irrespons.	x	x	x			x													
dépendance	x	x	x	x	x	x													
prob. lang.		x	x				x	x	x	x									
prob. mot.																	x		
comp. norm.																x			
rais. normal																x			
cooperat.							x	x	x	x						x			
bon rapport avec autr.							x	x	x	x									x
autonomie																			x

tableau n° 2

groupe ont plutôt tendance à mettre en évidence des traits déficitaires chez les enfants mais font aussi des références à des comportements jugés comme normaux chez ces enfants.

Les 28 références du groupe III se distribuent d'une façon inverse de celles des deux groupes précédents: 12 font partie du sous-groupe A et 16 du sous-groupe B.

Les éléments de ce groupe semblent en effet avoir tendance à mettre plutôt en évidence des caractéristiques considérées comme normales chez ces enfants quoique les références à des comportements déficitaires soient toujours présentes.

Des différences assez significatives entre les éléments du groupe I et ceux du groupe III en ce qui concerne leurs représentations des enfants pris en charge, apparaissent clairement si on analyse l'ensemble des rubriques qui ne sont signalées que par les éléments d'un seul groupe; en effet il y a sept rubriques qui sont dans le cas: la dépendance, l'irresponsabilité, les problèmes au niveau de la sexualité, la viscosité, le comportement normal, le raisonnement normal et l'autonomie. Les quatre premières, référées seulement par les spécialistes font apparaître des représentations qui assimilent clairement ces enfants au champ de la pathologie. Les trois dernières, référées seulement par les éducateurs font apparaître au contraire des représentations

qui inscrivent ces enfants dans le champ de la normalité.

Quelle est l'importance relative accordé à chacune des des rubriques retenues par les éléments des trois groupes? Les rubriques le plus souvent signalées sont les mêmes ou y a-t-il des différences à ce niveau?

Au niveau du groupe I et du groupe III la rubrique le plus souvent signalée est la capacité intellectuelle diminuée; au niveau du groupe II cependant il y a deux autres rubriques qui apparaissent avec la même fréquence de signalement que la capacité intellectuelle diminuée - ce sont les problèmes du langage et l'instabilité. Nous pourrions avancer l'hypothèse que, étant donné que ce groupe II intègre des instituteurs il y aurait de leur part une sensibilité particulière, d'un côté à des problèmes qui ont une influence plus directe sur les apprentissages scolaires, tels que les troubles du langage, traditionnellement considérés comme un des éléments responsables par l'échec dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, d'un autre côté à des problèmes qui gênent le fonctionnement normal des classes, tels que l'instabilité. En effet, étant donné l'organisation assez rigide des classes de l'enseignement élémentaire au niveau de cette école il nous semble que le seuil de tolérance des instituteurs pour ce qui est des problèmes de comportement doit être assez bas, ce qui fait qu'ils soient particulièrement

rement sensibles aux problèmes de l'instabilité chez ces enfants.

Un deuxième aspect qui nous semble distinguer les deux premières groupes du groupe II concerne la façon dont les caractéristiques mises en évidence sont décrites. Nous avons déjà signalé que la tendance générale chez les personnes interviewées est de considérer ces caractéristiques comme faisant partie de la nature même des enfants, les références au contexte dans lequel ces caractéristiques se manifestent étant presque inexistantes.

En effet, au niveau du groupe I et du groupe II les caractéristiques mises en évidence ne s'accompagnent jamais de références au contexte dans lequel elles se manifestent. Les seules références à ce contexte qu'on trouve sont faites par les éléments du groupe III, ;a propos de la rubrique agressivité. Les deux éléments de ce groupe qui réfèrent l'agressivité comme étant caractéristique des enfants dont ils s'occupent, la situant dans le contexte institutionnel antérieur au 25 Avril: "les enfants avaient des crises d'agressivité car l'ambiance n'était pas bonne, ou les traitait d'une façon violente et ils en avaient tellement marre qu'ils réagissaient agressivement" ou bien " face à un climat de terreur où tout était réprimé, les enfants ne pouvaient réagir que par des crises d'agressivité, alors ils cassaient tout,

étaient violents; c'étaient leur façon de dire qu'ils étaient vivants".

Le troisième aspect qui nous semble distinguer cette fois-ci le groupe I des deux autres groupes tient aux expressions utilisées pour caractériser les enfants. Les spécialistes ont en effet tendance à utiliser souvent certaines expressions qui font apparaître des attitudes assez dépréciatives par rapport aux enfants et dans certains cas, des attitudes moralisantes. En ce qui concerne les attitudes dépréciatives elles se traduisent entre autres par l'emploi fréquent de l'expression "ne sont même pas capables" qui apparaissent dans les exemples cités à propos de la capacité intellectuelle des enfants, extraits d'interviews d'éléments du groupe I. Les attitudes moralisantes apparaissent aussi à propos de cette rubrique notamment à propos des références à la lenteur du raisonnement de ces enfants. Cette lenteur du raisonnement est référée par des éléments du groupe I et par les institutrices.

B - Étude des représentations des facteurs explicatifs des caractéristiques mises en évidence

En ce qui concerne les réponses à la deuxième question "quels sont selon vous les facteurs responsables par les caractéristiques que vous venez de mettre en évidence à propos

de ces enfants?" nous avons regroupé les thèmes abordés par les dixneuf personnes interviewées en six rubriques:

- 1 - causes héréditaires (alcoolisme, familles déficientes)
- 2 - causes pré et péri-natales (problèmes survenus pendant la grossesse, problèmes au moment de l'accouchement)
- 3 - problèmes socio-culturels (familles pauvres, handicaps culturels)
- 4 - problèmes au niveau de la structure familiale (familles dissociées, familles non stables)
- 5 - problèmes relationnels (carences affectives, problèmes relationnels au niveau de la famille)
- 6 - facteurs institutionnels (institutionnalisation prolongée, problèmes en rapport avec l'existence d'un internat)

De même que pour la question précédente les personnes interviewées ont fait référence plusieurs fois au cours de l'interview à un même facteur. Nous n'avons pas analysé cet aspect. Nous avons compté chaque facteur une seule fois au cours d'une même interview.

Les premiers l'expliquent cependant en invoquant la paresse des enfants tandis que les deuxièmes font référence à des causes organiques qui empêcheraient les enfants d'avoir un raisonnement plus rapide et disent explicitement qu'ils ne trouvent pas les enfants paresseux. "Elles sont très len-

tes pour faire quoi que ce soit; leur raisonnement est très lent; quand on leur demande de faire quelque chose qui soit dans leurs possibilités elles s'ont déjà habituées à être parresseuses" (G.I) "Ces enfants sont plus lents que les enfants normaux par des raisons organiques, non par paresse, par maladie" (:. II).

De même que pour la question précédente, nous analyserons d'abord les facteurs explicatifs des caractéristiques signalées mis en évidence par l'ensemble des personnes interviewées et ensuite la répartition de ces facteurs au niveau des trois groupes considérés, essayant de dégager les grandes lignes qui caractérisent chacun de ces trois groupes.

Le tableau n° 3 montre la fréquence de signalement des différentes rubriques retenues pour l'ensemble de la population interviewé

Causes héréditaires	12
Causes pré et péri-natales	9
Problèmes socio-culturels	14
Problèmes au niveau de la structure fam. .	7
Problèmes relationnels	8
Causes institutionnelles	4

On voit à partir de ce tableau que les facteurs les plus souvent référés comme responsables par les caractéristiques

des enfants sont les facteurs d'ordre familiale, qui sont évoqués 29 fois. Les problèmes organiques retiennent ensuite l'attention des personnes interviewées qui les évoquent 21 fois, tandis que les causes institutionnelles ne sont référés que 4 fois.

En ce qui concerne les facteurs d'ordre familiale, les problèmes socio-culturels sont ceux le plus souvent mentionnés. 14 personnes en font référence mettant l'accent sur le milieu très défavorisé dont sont originaires les enfants: "elles sont originaires de milieux très pauvres", "leurs milieux d'origine sont misérables", "leurs parents habitent dans les bidonvilles". Rares sont cependant les références aux processus médiateurs entre le milieu social d'origine et les déficits constatés chez les enfants. On ne trouve que deux personnes qui abordent ce problème: une fait référence à un blocage des capacités cognitives des enfants dû aux influences du milieu d'origine, qui se traduirait par des quotients intellectuels inférieures à la normale chez ces enfants. Une autre aborde le problème d'une façon un peu différente - elle parle en termes de cultures, de formes de langage et d'habitus différents, de la part des familles de ces enfants par rapport à ceux de l'école et à ceux des milieux socio-culturels plus aisés et explique par là les problèmes que les enfants ont à s'adapter et à répondre aux exigences

sociales et scolaires.

Les facteurs référés ensuite sont les problèmes dans la structure familiale. Les 7 personnes qui évoquent ces problèmes, comme étant responsables par les caractéristiques des enfants, parlent de dissociation familiale, de non stabilité des milieux familiaux: "le problème plus grave qui est à l'origine des problèmes de ces enfants est celui des familles désorganisées - ou bien on ne sait pas où est le père, ou bien c'est la mère qui est disparue ou alors on ignore même qui est le père et la mère. Il y a d'autres cas où le père est avec une autre femme et la mère avec un autre homme et les enfants ne veulent pas rester avec l'un ni avec l'autre car ils n'aiment pas les personnes avec qui leurs parents vivent".

De même que dans la rubrique précédente, aucune explication n'est avancée sur la façon dont ces problèmes au niveau de la structure familiale entraînent des caractéristiques déficitaires chez les enfants. On se limite à constater deux phénomènes et à établir entre eux un rapport de cause à effet.

Les problèmes relationnels sont évoqués par 8 personnes comme étant responsables des traits psychologiques des enfants pris en charge. Ces personnes parlent en termes de carences affectives chez ces enfants qui auraient leur origine

au niveau des milieux familiaux "car les rapports entre les parents et entre ceux-ci et les enfants sont généralement assez déséquilibrés". C'est ainsi qu'on dit par exemple, "il y a une fille qui était très inquiète la semaine dernière car son père disait qu'il allait tuer sa mère; cette semaine c'est la mère qui va laisser le père - une fille très instable qui ne peut pas apprendre quoi que ce soit à cause de ces problèmes, ce genre de problèmes arrive très souvent avec ces enfants", "l'ambiance familiale est mauvaise, les problèmes affectifs vont avoir une influence sur tous les comportements des enfants; les filles ont besoin de sécurité qu'elles n'ont pas en elles mêmes ni chez elles"; "ces enfants ont des carences affectives très accentuées; un problème dichotomique très souvent ou bien elles ont trop reçu et n'ont rien donné en échange, car on ne leur demandait rien on ne permettait pas qu'elles expriment leur affectivité, c'est le cas des mères hyperprotectrices, ou bien on ne leur a jamais rien donné et on leur a toujours exigé".

En ce qui concerne les problèmes organiques, qui sont référés 21 fois, les causes héréditaires sont celles que l'on considère plus souvent comme étant à l'origine des caractéristiques des enfants. 12 personnes évoquent en effet l'hérédité comme jouant un rôle décisif dans la genèse des troubles constatés chez ces enfants. Ces personnes mettent en é-

vidence deux aspects à ce niveau: d'une part la déficience intellectuelle des familles, d'autre part le fait qu'il s'agit de familles alcooliques. Les autres types de problèmes référés dans cette rubrique sont des problèmes survenus pendant la grossesse et l'accouchement. 9 personnes en font référence quoiqu'elles ne donnent pas de précisions en ce qui concerne ces problèmes. On trouve finalement quatre références à des causes institutionnelles. Ce qui est mis en évidence à ce niveau c'est l'influence d'une institutionalisation prolongée dans le développement et les modes de structuration de la personnalité - on parle d'une dépersonnalisation des enfants, de la création de dépendances institutionnelles, des problèmes au niveau de l'autonomie dûs aux conditions de vie dans des internats avec peu de rapports avec le milieu extérieur.

À la suite de ce premier aperçu général sur les facteurs mis en évidence par l'ensemble des professionnels interviewés, nous étudierons les aspects qui caractérisent les trois groupes considérés essayant de dégager les différences qui apparaissent comme plus significatives entre les spécialistes, les instituteurs et les éducateurs.

Le tableau n° 4 nous montre la fréquence de signalement des rubriques retenues pour chaque personne interviewée.

La première chose dont on s'aperçoit, en regardant ce tab-

leau, est que tandis que les éléments du groupe I et du groupe II ont tendance à signaler une multiplicité de facteurs qu'ils considèrent jouer un rôle important au niveau des caractéristiques des enfants, les éléments du groupe III ont plutôt tendance à réduire le nombre de facteurs évoqués et à ne référer que un ou deux. C'est ainsi que tandis que la plupart des spécialistes et des instituteurs évoquent des causes organiques et des causes familiales à la fois, les éducateurs, dans leur majorité ont tendance à faire seulement référence à des facteurs familiaux.

Le deuxième aspect qui ressort de ce tableau tient au fait que les facteurs organiques sont surtout évoqués par les éléments du G. I et du G. II. Ils sont mises en évidence 9 fois par les spécialistes, 10 fois par les instituteurs et seulement deux fois par les éducateurs. Parmi ces facteurs organiques les références au rôle joué par l'hérédité ont une place importante.

Les spécialistes et les instituteurs en font une référence explicite, mais tandis que ceux-ci évoquent le rôle joué par l'hérédité en général dans la genèse de certains traits considérés comme pathologiques chez les enfants, les premiers se réfèrent surtout à l'alcoolisme chez les parents comme facteur responsable par ces traits.

L'appel à des handicaps socio-culturels semble aussi dis-

tinguer les éléments des deux premiers groupes de ceux du troisième. Toutes les personnes qui intègrent le groupe des spécialistes et celui des instituteurs mettent en évidence les problèmes qui découlent d'un milieu familial pauvre, soit du point de vue économique, soit du point de vue culturel. Dans le groupe III par contre il y a que trois personnes qui évoquent ces problèmes.

Cependant, il y a un deuxième aspect qui distingue les trois groupes quant à cette question, et qui tient à la façon dont ces problèmes de handicap socio-culturel sont présentés.

Les institutrices et les éducateurs se limitent à décrire d'une façon qu'on pourrait appeler neutre, les problèmes socio-culturels des milieux familiaux des enfants. C'est ainsi qu'ils disent par exemple "ces enfants habitent dans des bidonvilles, ils sont très pauvres" "les familles ont beaucoup de problèmes matériels" "il y a beaucoup de problèmes économiques et culturels dans les milieux familiaux de ces enfants".

Les spécialistes par contre se réfèrent aux familles des enfants d'une façon qui fait apparaître des attitudes assez dépréciatives. C'est ainsi qu'ils disent par exemple: "les familles sont pauvres, même détériorées", "leurs familles sont misérables, ne se lavent même pas". "les niveaux so-

ciaux sont très bas, les familles ont des réactions plus primaires que les enfants, elles ne leur ont jamais rien appris", "il y en a qui quand elles arrivent ont une absence de principes total, elles ne savent même pas tenir une cuillère, elles ne savaient pas que ça existait".

Le troisième aspect qui semble distinguer cette fois-ci les éléments du groupe II de ceux des autres groupes tient à l'importance accordée par les institutrices à la structure familiale. En effet, toutes les institutrices ont référés la dissociation familiale comme le facteur jouant le rôle le plus important dans la genèse des problèmes constatés chez les enfants. C'est ainsi qu'elles disent "ces enfants sont originaires des bidonvilles mais le problème plus grave est celui des familles dissociées ... ces problèmes sont pires que ceux qui découlent du fait d'avoir des conditions habitationnelles mauvaises".

En ce qui concerne les problèmes relationnels, les éducateurs semblent être ceux qui en accordent une importance particulière. C'est ainsi que six des huit éléments qui intègrent ce groupe mettent en évidence l'importance des rapports interpersonnels dans la genèse des problèmes constatés chez les enfants et notamment leur influence dans le rendement scolaire des enfants.

Le dernier aspect qui apparaît comme différent au niveau

des trois groupes concerne leur sensibilité face aux problèmes institutionnels. On peut dire que les éducateurs sont en général plus sensible au rôle joué par le contexte institutionnel dans la gènèse de certains conduites des enfants, "les internats sont responsables par certaines conduites des enfants qui y vivent ... je pense qu'ils devraient être fermés et bien fermés pour ne jamais être réouverts ... les internats sont responsables par beaucoup de caractéristiques des enfants qui resteront même après leur sortie".

"J'ai travaillé dans une autre institution pour enfants déficients intellectuels à Viseu et les filles ici à Lisbonne sont très différentes dûs aux conditions de vie ici et à l'influence de ce qui se passe à l'exterieur dans la vie ici dans l'Institut - ici elles sont plus revendicatives, veulent maintenir leurs droits, sont plus vivantes et plus autonomes qu'à Viseu où le 25 Avril n'est pas arrivé".

"Avant les filles étaient traitées en masse, elles n'avaient pas droit à des objects personnels ni à des vêtements ni à des jouets ni à quoi que ce soit. Elles étaient dépersonnalisées, devenaient apathiques et ne s'interessaient pas à la vie. Il y avait comme que des caractéristiques au niveau de leur personnalité et au niveau de leurs conduites qui étaient assez typiques, les mêmes pour tout le monde".

On peut dire en effet que ces groupes présentent quelques

différences dans leur façon d'envisager les facteurs explicatifs des caractéristiques signalées chez les enfants. Les différences apparaissent d'abord dans l'importance relative accordée aux différentes rubriques retenues; le groupe des spécialistes évoque plusieurs facteurs comme étant responsables des caractéristiques déficitaires des enfants notamment des problèmes organiques et des problèmes de handicaps socio-culturels; le groupe des instituteurs fait aussi appel à des causes multiples mais met l'accent sur le rôle joué par la dissociation familiale; le groupe des éducateurs accentue surtout les problèmes relationnels. Différences qui apparaissent ensuite dans le vocabulaire employé lorsque les facteurs familiaux sont évoqués; vocabulaire qui traduit des attitudes subjectives face aux milieux familiaux des enfants pris en charge. Le groupe des spécialistes se distingue des autres à ce niveau car ils se réfèrent aux familles des enfants d'une façon assez dévalorisante.

Ces différences apparaissent finalement dans la sensibilité aux facteurs institutionnels, qui est nettement plus accentuée chez les éducateurs.

C - Étude des représentations concernant l'évolution des enfants

En ce qui concerne les réponses à la troisième question "pensez-vous que les enfants font des progrès significatifs? À quels niveaux? Pourrait-il y avoir une évolution plus positive dans un autre contexte ou y a-t-il des facteurs propres à l'enfant qui empêchent que de meilleurs résultats puissent se vérifier?" trois aspects ont été abordés:

- 1) L'évolution au niveau scolaire
- 2) L'évolution au niveau des ateliers
- 3) L'évolution au niveau de la socialisation

Chaque personne interviewée a abordé un ou deux de ces aspects. Nous commencerons par analyser les résultats obtenues, en ce qui concerne ces trois aspects, pour l'ensemble de la population interviewée et nous essayerons dans un deuxième temps de dégager les principales différences entre nos trois groupes.

Le tableau n° 5 nous montre la fréquence d'apparition de chacun des trois aspects retenus ainsi que leur distribution au niveau de l'ensemble de la population.

Le premier commentaire que l'on peut faire à partir de ce tableau tient au fait que l'aspect le plus souvent abordé est celui de l'évolution scolaire qui est référé par 12 personnes;

pop. types d'évolut.	I	I	I	I	I	I	I	I	II	II	II	III	III	III	III	III	III		
	Dir.	Psy A	Psy B	A.S. A	A.S. B	Econ	Inst A	Inst B	Inst C	Inst D	Inst E	Ed. A	Ed. B	Ed. C	Ed. D	Ed. E	Ed. F	Art. Mon	
evol. scolai.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							
evol. atel.						x						x	x	x	x			x	
evol.-soc.		x		x	x								x	x	x	x	x	x	x

tableau n: 5

vient ensuite l'évolution au niveau de la socialisation qui est abordé par 10 personnes et finalement l'évolution au niveau des ateliers qui est abordé seulement par six personnes. On peut avancer l'hypothèse que la distribution inégale de ces trois thèmes pour l'ensemble de la population est en rapport avec l'importance accordée à chacun de ces aspects, l'aspect scolaire étant celui qui retient le plus l'attention de ces professionnels, l'aspect des ateliers étant dans ce contexte le plus dévalorisé, celui qui est considéré le moins important. Si l'on regarde cependant les thèmes abordés par chacune des personnes on se rend compte que la majorité n'aborde qu'un ou deux de ces thèmes, celui ou ceux qui sont en rapport avec leurs activités au niveau de l'Institut. Les institutrices abordent uniquement l'évolution scolaire des enfants; les deux éducatrices qui ne s'occupent des enfants que le soir abordent seulement l'évolution des enfants au niveau de la socialisation. Les autres éducateurs, sauf un, abordent l'évolution au niveau des ateliers et l'évolution au niveau de la socialisation, aspects qui les concernent plus directement car ils ont une double fonction dans l'institution, s'occuper des ateliers et de petits groupes d'enfants pendant les moments de loisir et les repas; la seule éducatrice qui fait exception

et qui se réfère aussi à l'évolution des enfants au niveau de l'école s'occupe d'un atelier dit "d'activités sensorielles" l'après midi où elle développe le même type d'activités que celle de la classe sensorielle du matin.

En ce qui concerne les spécialistes ils abordent ou bien l'aspect scolaire peut être parce qu'ils le considèrent plus important, ou bien aussi l'aspect socialisation, en particulier les assistantes sociales dont le rôle est précisément de s'en occuper. L'évolution au niveau des ateliers n'est référée que par un élément de ce groupe qui a eu des fonctions directives dans le temps. On peut avancer l'hypothèse que le fait que cet élément aborde ce thème et que l'actuel directeur ne le reprenne pas est en rapport avec l'évolution des objectifs de l'institution. Avant, en effet, l'aspect scolaire était considéré comme relativement secondaire car on n'attendait pas que les enfants déficients intellectuels soient capables de réussir à apprendre à lire et à écrire; par contre ils étaient censés être capables d'apprendre un métier "qui ne demande pas à réfléchir"; actuellement, l'accent est mis sur le fait que cet établissement est une école de rééducation, les priorités définies étant de nature scolaire - "tous les enfants suivent obligatoirement la scolarité élémentaire, tous les enfants ont un quotient intellectuel qui leur permet de la terminer - ils sont scolarisables".

On peut dire, en conclusion, que les professionnels interviewés ont tendance à aborder des aspects partiels de l'évolution des enfants dont ils s'occupent; les aspects référés ont, ou bien un rapport direct avec leur rôle dans l'Institut, ou bien ce sont ceux qu'ils valorisent le plus.

Dans un deuxième temps nous avons analysé la façon plutôt positive ou négative dont chacun de ces trois questions est abordée.

Le tableau n° 6 donne une vue d'ensemble sur la façon dont l'ensemble des personnes interviewées envisage les progrès des enfants à ces niveaux.

Nous avons utilisé trois types de signes pour caractériser la façon dont les différentes personnes se représentent cette évolution: le signe + recouvre des références à une évolution positive des enfants; le signe - est utilisé quand il s'agit de références à une absence de progrès; le signe +- recouvre des références à une évolution considérée comme positive par rapport à celle qui existerait si l'enfant était resté dans son milieu familial.

pop. / évol.	I Dir.	I Psy A	I Psy B	I A.S. A	I A.S. B	I Econ.	II Inst A	II Inst B	II Inst C	II Inst D	II Inst E	III Ed. A	III Ed. B	III Ed. C	III Ed. D	III Ed. E	III Ed. F	III Art	III Non
scol.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+							
atel.						+						+	+	+			+	+	
soc.		-+		-+	-+								+	+	+	+	+	+-	+

En ce qui concerne l'évolution scolaire des enfants, la majorité des personnes qui ont référé cet aspect, considèrent qu'il y a très peu de progrès au niveau de la scolarité, que les enfants apprennent très lentement, que la plupart d'entre eux n'arrive pas à dépasser la deuxième classe de l'enseignement élémentaire (CE1). Les attentes par rapport à la réussite scolaire sont en général très limitées; en effet, même lorsque certains enfants réussissent à terminer la scolarité élémentaire, on considère qu'il n'y a pas grand espoir qu'ils terminent la scolarité obligatoire; c'est ainsi qu'on nous dit par exemple: "nous avons une fille qui s'est inscrite pour faire la 1ère et la 2ème année du cycle préparatoire, je ne comprends pas pourquoi enfin, je pense que si la pauvre réussit déjà à faire une année ... parce qu'elle ne me semble pas être une fille avec des déficits particuliers, elle a été une des meilleurs élèves de l'école ici de toute façon elle a certaines limitations et je ne vois pas d'intérêt à ce qu'elle fasse deux années d'études en une seule".

Les raisons évoqués comme étant responsables pour les difficultés au niveau des apprentissages scolaires situent dans l'enfant, dans ses caractéristiques déficitaires, l'explication des échecs scolaires.

"La majorité ne dépasse pas la 2ème classe, elles ne peuvent pas aller plus loin", "elles ont beaucoup de difficultés dans

les apprentissages car leur Q.I. les empêche d'aller plus loin", "elles ne sont pas capables de faire une évolution plus positive car elles n'ont pas les capacités intellectuelles nécessaires pour aller plus loin".

Trois personnes dont deux institutrices et un éducateur considèrent que les enfants ont des possibilités de faire une évolution plus positive dans un autre contexte: "des enfants avec des échecs scolaires successifs sont très souvent capables d'apprendre mais pour des raisons qui tiennent à l'ambiance ou pour des raisons qui tiennent au nombre élevé d'effectifs par classe ou pour d'autres raisons telles que le type de rapport qui s'établit avec l'instituteur ils n'apprennent pas", "ces enfants ont des difficultés mais je pense que peut être qu'avec d'autres méthodes ou d'autres thérapies ou dans un autre contexte elles pourraient apprendre beaucoup plus", "c'est très difficile pour des enfants qui vivent en internat de faire beaucoup de progrès car ils sont toujours dans le même milieu et il y a plusieurs facteurs qui les amènent à se désintéresser - le fait de pouvoir par exemple amener les travaux qu'elles font ici chez elles fait augmenter cet intérêt".

En ce qui concerne l'évolution des enfants au niveau des ateliers il semble y avoir un accord entre les 6 personnes qui abordent ce thème. Cependant, à ce niveau, c'est l'idée

inverse qui est dominante. Les enfants font beaucoup de progrès, ils sont capables de apprendre les activités normales: "elles sont exceptionnelles au niveau des ateliers", "elles apprennent très facilement la couture", "il y a beaucoup de progrès au niveau des travaux manuels, au début elles avaient du mal à se reperer au niveau d l'espace, les couleurs utilisés étaient toujours les mêmes; maintenant c'est plus varié, elles arrivent à découper et à coller, savent l'endroit où elles veulent coller et le font très bien".

En ce qui concerne l'évolution au niveau de la socialisation deux tendances se dégagent, des discours des différentes personnes interviewées; 6 des éducateurs qui abordent ce sujet considèrent que les enfants font une évolution positive à ce niveau, considèrent notamment qu'ils sont capables de devenir autonomes. Si les conditions nécessaires pour que cette autonomie se développe sont réunies - les encourager à sortir, à se débrouiller au niveau de la vie à l'extérieur, en allant par exemple faire des courses, les rendre responsables par leurs décisions, les encourager à décider sur ce qu'ils veulent faire entre autres.

Les trois spécialistes qui abordent ce sujet, de même que l'artisan parlent en termes d'un progrès relatif; ils considèrent que si les enfants étaient restés à la maison les progrès seraient nuls; ayant été pris en charge il y a effecti-

vement une évolution mais par rapport à celle qui aurait existé s'ils n'avaient pas été placés en dehors de leur milieu d'origine. C'est ainsi qu'ils disent par exemple: "il y a une évolution au niveau de la socialisation car les enfants sont originaires de milieux si misérables qu'étant ici ils sont capables d'évoluer", " si les enfants ne venaient pas ici il me semble qu'ils ne pourraient pas progresser au niveau de la socialisation", "les milieux familiaux ont tendance à hyperprotéger les enfants, à les isoler; ici il n'y a pas un climat d'hyperprotection et ça entraîne un certain développement".

Quelles sont les différences en ce qui concerne la représentation de l'évolution des enfants pour les trois groupes considérés?

En ce qui concerne l'évolution des enfants, le groupe des spécialistes considère qu'elle est limitée nécessairement par les caractéristiques conçues comme étant permanentes, indépendantes du contexte, des situations d'apprentissage qu'on leur propose.

Dans le groupe des instituteurs on trouve deux conceptions en ce qui concerne cette question; trois institutrices considèrent, de même que les spécialistes, que l'évolution des enfants est conditionnée par leurs caractéristiques déficientes; elles cherchent ainsi au niveau de l'enfant les rai-

sons de leur échecs au niveau des apprentissages scolaires, et ne s'interrogent pas sur la façon dont les pratiques scolaires jouent un rôle à ce niveau. Deux autres considèrent que, en changeant le contexte d'apprentissage on peut éventuellement arriver à de meilleurs résultats scolaires. Elles situent ainsi en dehors des enfants la responsabilité de leurs échecs scolaires.

Le seul éducateur qui aborde ce problème rejoint cette dernière conception et mène une réflexion essentiellement sur les facteurs institutionnels qui sont susceptibles de jouer un rôle à ce niveau.

En ce qui concerne l'évolution au niveau des ateliers, on ne peut pas analyser les différences entre les trois groupes car il n'y a qu'un élément du groupe I qui aborde ce problème, tandis que le groupe II ne le réfère jamais.

Il y a deux hypothèses qui peuvent rendre compte de la représentation de l'évolution des enfants dans les ateliers pour le groupe III. La première qui irait dans le même sens que celle formulé à propos de leur représentations sur les caractéristiques des enfants, dirait que les éléments de ce groupe ont une vision plus positive des enfants, ont tendance à prendre en compte le contexte dans lequel les apprentissages ont lieu, ne cherchent pas au niveau des déficits des enfants, la raison de leurs échecs et ont des attentes plus

favorables quant à leurs performances, car, interagissant avec eux dans des situations différentes où le type d'interactions possibles est assez diversifié auraient l'occasion de se rendre compte de certains aspects des enfants qui n'apparaissent pas dans des situations plus rigides. La deuxième dirait qu'il y aurait une tendance assez générale à considérer que les enfants déficients intellectuels pourraient apprendre des activités manuelles qui ne font pas appel à l'intelligence mais à la mécanisation.

En ce qui concerne l'évolution des enfants au niveau de la socialisation on peut comparer le groupe des spécialistes et celui des éducateurs.

Ces deux groupes ont des représentations en ce qui concerne cette question assez différentes.

Quoiqu'on trouve des références dans ces deux groupes à des progrès chez les enfants au niveau de la socialisation, les spécialistes ont cependant tendance à relativiser ces progrès en faisant appel à ceux qui existiraient si les enfants n'avaient pas été pris en charge par l'Institut. Cet appel fait apparaître deux attitudes - une par rapport aux milieux d'origine des enfants, qui tendrait à dévaloriser les familles de milieux populaires considérées incapables d'assurer la socialisation de leurs enfants; une autre qui tend à valoriser l'institution dont un des rôles qui se réa-

liserait avec succès, serait justement d'assurer la socialisation de cette catégorie de l'enfance inadaptée.

D - Étude des représentations concernant le devenir des enfants

Nous avons analysé dans cette partie de notre recherche les réponses obtenus à la question numéro 4 référée dans la partie méthodologique: "Que pensez-vous du devenir de ces enfants? Ont-ils des difficultés d'insertion social et professionnelle? A quels facteurs attribuez-vous ces difficultés?"

Les institutrices n'ont pas répondu à cette question. Elles ont justifié cette absence de réponse par leur méconnaissance en ce qui concerne les aspects extérieurs à l'école.

La première constatation que nous avons fait après avoir analysé les réponses des 14 personnes qui ont répondu à cette question tient au fait que ces personnes n'ont que des éléments d'information très partielle sur les enfants, une fois qu'ils quittent l'institution. La plupart d'entre elles se rend cependant compte des difficultés rencontrées au niveau de l'insertion sociale et professionnelle des enfants.

Une fois terminé leur séjour dans l'Institut, il y a dans l'essentiel que cinq possibilités pour les filles: être prises en charge par leur famille; être prises en charge par d'autres institutions notamment des hopitaux psychiatriques, se

marier, devenir ouvrières non qualifiées, se prostituer.

C'est ainsi qu'un des spécialistes nous dit: "il est intéressant de voir qu'en ce qui concerne l'intégration sociale de ces filles, on fait plutôt appel à une intégration dans le milieu familial!"

D'ailleurs les seuls contacts qui sont maintenus avec le milieu familial sont justement avec l'objectif que la famille accepte les enfants une fois qu'ils auront 18 ans: "quand elles terminent la scolarité obligatoire ou quand elles ont l'âge limite de 18 ans on essaye de voir si les familles les acceptent; celles qui terminent la scolarité élémentaire comme elles ont un niveau un peu meilleur elles sont acceptées mais les autres, les pauvres, c'est un problème car si les familles les ont internées c'est parcequ'elles étaient un poids et elles continueront à l'être à 18 ans; quand l'Institut a été officialisé on avait une qui avait 60ans".

En ce qui concerne le mariage on nous dit: "Elles se marient très rarement et les cas qui arrivent à se marier vous savez elles ont leurs défauts, les gens se marient avec un normal et ne tiennent pas le coup ni l'un ni l'autre, on commence à en avoir marre et on les abandonne".

"Un des seuls cas de mariage qu'on a eu ce fut d'une fille qui s'est mariée avec le laitier; c'était le seul homme qu'elle avait pu connaître pendant la période où l'Institut était

complètement coupé du monde extérieur car il venait tous les jours apporter le lait".

"Quand elles n'arrivaient pas à se marier elles allaient dans les hopitaux psychiatriques où bien elles restaient ici indéfiniment". Dans ce contexte, devenir ouvrière non spécialisée dans une usine c'est considéré comme une réussite: "on avait un enfant qui était originaire d'une famille avec un niveau culturel un peu meilleur; on a réussi à ce qu'elle entre chez Polux; c'est un des cas qui nous consolait".

Quelles sont les explications avancées par les différents professionnels pour expliquer cette situation?

Nous avons regroupé les différents types d'explications sous 4 rubriques: les facteurs d'ordre psychologique individuelle, les facteurs d'ordre familiale, les facteurs d'ordre sociale, les facteurs institutionnels.

Nous pouvons voir à partir du tableau n° 7 que les facteurs le plus souvent mis en évidence pour rendre compte de l'échec au niveau de l'intégration sociale et professionnelle des enfants sont les facteurs que nous avons regroupé sous la rubrique facteurs institutionnels. En fait ce qui est évoqué par 7 de ces 9 personnes c'est l'inexistence ou l'insuffisance d'une formation professionnelle au niveau de l'Institut. Les deux autres personnes font une approche plus globale du problème et se réfèrent au rôle des institutions de l'enseig-

pop.	I	I	I	I	I	I	I	I	I	II	II	II	II	II	III	III	III	III	III
Fact.	Dir.	Psy.	Psy.	A.S.	A.S.	Econ.	Inst.	Inst.	Inst.	Inst.	Inst.	Inst.	Ed.	Ed.	Ed.	Ed.	Ed.	Art.	Mon.
	A	B	A	B	A	B	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F		
psych. ind	x	x	x	x															
famil.	x					x												x	
social.	x					x													
Instit.		x	x	x								x	x	x	x	x			x

tableau n° 7

nement spécialisé qu'elles perçoivent comme étant de marginaliser les enfants qui sont pris en charge; elles se réfèrent par ailleurs aux processus de stigmatisation qui contribuent inévitablement à cette marginalisation des enfants.

Les facteurs référés ensuite avec une fréquence plus élevée sont les facteurs psychologiques propres à l'enfant déficient intellectuel. Ces facteurs sont considérés par 5 des personnes interviewées comme jouant un rôle important à ce niveau. Les aspects mis en évidence sont l'irresponsabilité et les déficits au niveau intellectuel. Ces deux facteurs joueraient un rôle essentiel dans les difficultés d'intégration sociale des enfants. C'est ainsi qu'on nous dit par rapport à l'irresponsabilité "nous avons essayé de placer quelques unes chez un coiffeur mais elles ne sont pas capables au niveau psychologique d'assumer les responsabilités, je crois qu'on leur a demandé quelque chose, elles ne l'ont pas supporté et elles sont revenues ici" ou bien en ce qui concerne les déficits au niveau intellectuel, "il y a eu quelques unes qui pouvaient avoir des capacités pour apprendre un métier et pouvoir travailler mais il y en a d'autres qui ne l'ont pas".

Viennent ensuite les facteurs d'ordre sociale et les facteurs familiaux qui sont évoqués par quatre des personnes interviewées comme étant responsables de la non intégration

des filles.

En ce qui concerne les facteurs d'ordre sociale ces quatre personnes se réfèrent au fait qu'il n'y a pas une prise en charge suivie des enfants déficients intellectuels par la société. C'est ainsi qu'elles proposent la création d'ateliers protégés qui pourraient permettre une socialisation des jeunes par l'intermédiaire du travail et qui assureraient par ailleurs la protection et le soutien dont ils ont besoin: "les enfants déficients intellectuels ont besoin d'un soutien spécial; s'ils ne sont pas très accompagnés il n'y a pas d'intégration sociale possible". Ces ateliers auraient aussi un rôle de protection par rapport à la concurrence au niveau du marché de travail "où ce type de personnes sont toujours perdantes"; "les filles même quand elles trouvent du travail sont toujours mal payées, on les exploite, comme leur rentabilité n'est pas la même de celle des autres personnes on finit par les licencier".

En ce qui concerne les facteurs familiaux, quatre personnes responsabilisent les familles du devenir des enfants. Leur intégration sociale dépendrait, selon ces personnes de l'ambiance familiale, une mauvaise ambiance pouvant conduire les jeunes filles à la prostitution.

Y a-t-il des différences en ce qui concernent les facteurs mis en évidence comme étant importants au niveau du devenir

des enfants, entre les spécialistes et les éducateurs?

Si on analyse le tableau n° 7 on peut voir que les facteurs le plus souvent référés par les éléments du groupe I sont les facteurs psychologiques individuels. On peut voir d'autre part que les éléments de ce groupe qui ne font pas appel aux caractéristiques déficitaires des enfants comme étant responsables par leur non intégration sociale, cherchent au niveau des familles de ces enfants la responsabilité de leur devenir social.

On peut constater aussi que les facteurs institutionnels ne sont jamais référés comme les seuls responsables par les difficultés d'intégration sociale des enfants; en effet les éléments de ce groupe qui se réfèrent aux insuffisances de la formation professionnelle proposée aux enfants dans le cadre de l'Institut, y ajoutent toujours des questions qui tiennent aux déficits des enfants qui les empêcheraient de suivre efficacement tout atelier qu'on puisse leur proposer. C'est ainsi qu'on nous dit par exemple: " on n'a pas d'ateliers de formation professionnelle ce qui est une lacune sans doute. Mais on se pose souvent le problème, on pourrait peut être créer des ateliers mais de quoi? Le tissage et les broderies ça ne donne à manger à personne de nos jours; on a pensé à la dactylographie mais ça exige un certain nombre de savoirs qu'elles n'ont pas et que beaucoup de filles ne peuvent jamais avoir

car indépendamment de ce qu'on pourrait penser elles ont des vraies difficultés d'apprentissage qui sont liées à leurs déficits intellectuels".

On peut dire que les spécialistes ont tendance à déculpabiliser l'institution et à chercher au niveau des caractéristiques déficitaires des enfants ou au niveau de leurs familles jugées comme "mauvaises" la responsabilité de leur devenir.

On peut dire d'autre part qu'ils ont souvent tendance à responsabiliser la société en général par la non intégration des enfants. Ils font effectivement appel à la création de dispositifs qui assureraient une prise en charge continuelle de ces enfants. En effet si l'on considère qu'il faut prendre en charge dans des institutions spécialisées les enfants jugés comme déficients intellectuels il n'y a pas de raison pour que cette prise en charge s'arrête à l'âge de 18 ans. C'est dans cette optique que les spécialistes considèrent qu'il faudrait créer des ateliers protégés qui permettraient une intégration de ces enfants dans un monde parallèle à celui des normaux mais qui est jugé adéquat à leurs caractéristiques déficitaires.

Les éléments du groupe II n'ont pas abordé cette question tel qu'on l'a signalé auparavant. Tel que nous avons dit quand nous avons décrit le fonctionnement institutionnel, le sec-

teur scolaire est tout à fait indépendant de l'institution dans son ensemble - indépendance du point de vue administratif, indépendance en ce qui concerne le travail pédagogique, absence presque totale de contacts avec les autres personnes qui s'occupent des enfants. Il nous semble que cet isolement du secteur scolaire entraîne non seulement une méconnaissance de ce qui se passe au niveau de l'Institut en général mais aussi une déresponsabilisation pour tout ce qui n'est pas strictement scolaire.

Étant donné que le devenir des enfants ne dépend pas directement de leur réussite scolaire, la scolarité dans l'Institut se terminant au niveau de la 4ème classe qui n'est même pas la scolarité obligatoire, que les instituteurs ne sont pas appelés à se prononcer sur les mesures prises pour préparer la sortie des enfants de l'Institut, qu'elles ne participent sous aucune forme aux décisions en ce qui concerne cette question nous pourrions avancer l'hypothèse qu'elles ne se sentent pas concernées par ce problème du devenir des enfants.

En ce qui concerne le groupe III nous pourrions dire que la tendance dominante chez les éléments de ce groupe est de chercher au niveau du fonctionnement institutionnel les responsabilités du devenir social des enfants. 6 éducateurs réfèrent en effet les facteurs institutionnels comme seul ex-

plication de l'échec au niveau de l'intégration sociale des enfants. Ils mettent l'accent d'une part sur l'inexistence d'une vraie formation professionnelle et proposent la création de nouveaux ateliers qui pourraient jouer un rôle important à ce niveau, d'autre part deux d'entre eux abordent essentiellement trois aspects du processus de marginalisation qui découle selon eux de la nature même des institutions d'enseignement spécialisée. Le premier aspect tient aux dépendances institutionnelles qui se créent de la part des enfants du fait qu'ils sont pris en charge entièrement n'ayant aucune participation dans les décisions et dans l'organisation de leur vie à l'intérieur de l'institut. Le deuxième aspect met en évidence une des contradictions du système d'enseignement spécialisé au Portugal. Il existe des circuits de socialisation spécifiques pour les enfants jugés comme déficients intellectuels jusqu'à un certain âge, les enfants étant censés être capables de s'intégrer après dans les circuits normaux de production et de vie sociale, d'un moment à l'autre, d'après un critère purement administratif que fixe les 18 ans comme le moment d'intégration sociale. Le troisième aspect tient aux stigmates qui affligeront nécessairement les enfants une fois qu'ils ont fréquenté des institutions d'enseignement spécialisé.

C'est ainsi qu'on nous dit par exemple:

"il y a une dépendance qui se crée par rapport à l'institution et qui découle de son fonctionnement. Les enfants ne sont pas considérés comme étant des êtres responsables et autonomes ce qui fait qu'on les prend entièrement en charge: on leur fait la cuisine on leur dresse la table on s'occupe de leurs affaires on résoud leurs problèmes. Quand on essaye de discuter sur ces problèmes on nous dit qu'il n'y a pas de structures dans l'Institut qui puissent permettre une participation plus active des enfants - la cuisine est trop petite, il y a des personnes payées pour s'en occuper et qui ne seraient pas d'accord pour travailler avec les enfants, puisque ça leur donnerait plus de travail de le faire avec les enfants que s'ils le font seuls"

"quand elles sortent d'ici elles vont avec une étiquette qui ne disparaîtra jamais. Comment veut-on qu'elles soient acceptées comme les autres filles qui n'ont jamais été dans ce genre d'institutions? Elles sont toujours considérées comme débiles; tout ce qui leur arrive par la suite par exemple une fois qu'elles commencent à travailler est perçu d'une façon différente, si elles quittent un patron c'est parce qu'elles sont débiles, si elles sont un jour fatiguées et produisent moins c'est parce qu'elles sont débiles".

III - ETUDE DES REPRESENTATIONS DES ADULTES TRAVAILLANT DANS L'INSTITUT CONCERNANT LES CHANGEMENTS INSTITUTIONNELS POST 25 AVRIL - (1)

Dans cette troisième partie de notre travail, nous avons étudié les représentations des différents professionnels de l'Institut Condessa de Rilvas sur les changements institutionnels qui se sont produits à la suite du 25 Avril 1974.

Nous avons mis en évidence dans la partie historique, les principales transformations qui ont eu lieu pendant la période qui a suivi le 25 Avril 1974. Nous avons mentionné, en particulier, la démocratisation des structures de gestion de l'Institut, l'humanisation de la vie institutionnelle, ainsi que l'ouverture sur le milieu extérieur. Nous avons dit, d'autre part, que depuis l'entrée du nouveau directeur, un ensemble de modifications a été introduit, qui se caractérise dans l'essentiel par la redefinition du rôle et du statut de chacun des professionnels, par la constitution d'un nouveau corps de spécialistes, par la délimitation des responsabilités de chacun des trois secteurs définis et par la mise en place de nouveaux règlements qui sont censés rétablir l'ordre à l'intérieur de l'institution. Le nouveau type de pouvoir instauré à ce moment se distingue cependant de celui qui existait avant le 25 Avril dans la mesure où il s'appuie cette fois-ci sur des compétences techniques, sur des savoirs spécifiques dans le domaine de l'enfance anormale.

Tel que nous avons déjà dit dans la partie méthodologique, nous avons fait des entretiens semi-directifs avec les différents professionnels de cette institution. Ces entretiens se sont centrés autour de la question

(1) Toutes les citations sont des extraits d'interviews.

suivante: "Pensez - vous que les transformations qui ont eu lieu à la suite du 25 Avril ont permis de créer une dynamique nouvelle fournissant les conditions de développement des enfants? Quels sont les aspects de ces transformations que vous considerez les plus importants?"

Après avoir analysé les réponses obtenues à cette question nous avons relevé deux thèmes qui sont abordés par toutes les personnes interviewées l'ouverture de l'institution sur le milieu extérieur et le travail en équipe.

En ce qui concerne l'ouverture de l'institution sur le milieu, deux aspects ont été mis en évidence: d'une part, les contacts avec le milieu extérieur en général, quartier, rue, etc., et leur influence sur le développement des enfants, la dynamique institutionnelle et les pratiques pédagogiques - cet aspect a été abordé par toutes les personnes interviewées, d'autre part, les nouveaux rapports qui se sont établis avec les garçons d'une autre institution d'enseignement spécialisé, l'Institut Adolfo Coelho et leurs répercussions au niveau de la dynamique émotionnelle des filles prises en charge ainsi qu'au niveau de la dynamique institutionnelle - aspect mis en évidence par cinq professionnels.

Ayant fait le relevé de l'ensemble des aspects référés à propos de l'ouverture de l'institution sur le milieu nous sommes arrivés à la constitution des rubriques suivantes:

- Aspects négatifs -

1 - Création d'une dynamique incontrôlable.

2 - Problèmes de comportement et introduction dans les classes de pro

blématiques nouvelles qui gênent leur fonctionnement.

- Aspects positifs -

1 - Développement de l'autonomie des enfants.

2 - Dynamisation et diversification des situations d'apprentissage.

En ce qui concerne le travail en équipe, seize personnes en ont fait référence, ayant mis en évidence leurs représentations sur le rôle du travail en équipe. Nous avons regroupé les principales conceptions sur cette question en cinq rubriques:

1 - Peut servir à échanger des informations qui peuvent permettre une meilleure connaissance des enfants.

2 - Peut servir à contrôler le travail développé au niveau des différents secteurs.

3 - Peut servir à la formation des personnes n'ayant pas une spécialisation.

4 - Peut permettre à tous les professionnels de participer dans toutes les décisions qui concernent l'Institut.

5 - Peut servir à discuter les conceptions éducatives et les pratiques pédagogiques de tout le monde.

A - L'ouverture sur le milieu extérieur -

En ce qui concerne les contacts des enfants avec le milieu extérieur toutes les personnes interviewées ont pris position, soit en accentuant les aspects qu'elles considéraient comme positifs, favorables au développement de l'enfant et à la dynamique institutionnelle; soit en accentuant les aspects négatifs, soit les deux.

Le tableau n° 8 montre la répartition des rubriques retenues pour l'ensemble de la population interviewée.

Le premier aspect que nous mettrons en évidence à partir de ce tableau tient au fait que pour un total de trente neuf références, dix-neuf accentuent les aspects négatifs des contacts avec le milieu extérieur et vingt les aspects positifs de ces mêmes contacts; une vue d'ensemble sur la distribution de ces rubriques fait cependant apparaître qu'une seule personne a mis en évidence des aspects strictement négatifs, tandis que six n'ont accentué que les aspects positifs.

Si on analyse la fréquence de signalement de chacune des rubriques retenues on se rend compte que, en ce qui concerne les aspects négatifs celui le plus souvent référé est la création d'une dynamique incontrôlable; en effet, douze personnes se réfèrent à ce problème. Quels sont les aspects mis en évidence à ce niveau? C'est d'abord le problème de la perte de contrôle de la part de l'institution sur les enfants une fois qu'ils sont en dehors; on défend alors que les sorties doivent être contrôlées, que les contacts avec le milieu extérieur doivent exister mais dans certaines conditions et limites au contraire de ce qui se passait juste après le 25 Avril. C'est ainsi qu'on dit par exemple: "si on leur donne trop de liberté et si leur arrive quelque chose, quelle est notre responsabilité? C'est un conflit de les laisser ou de ne pas les laisser sortir."

"En principe nous ne sommes pas contre le fait qu'elles puissent sortir seules, simplement, nous sommes les responsables et si l'enfant a

Thèmes	POP.		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX	
	Dir.	Psy A	Psy B	A.S. A	A.S. B	Econ.	Inst. A	Inst. B	Inst. C	Inst. D	Inst. E	Ed. A	Ed. B	Ed. C	Ed. D	Ed. E	Ed. F	Art.	Mon.	
Dévelop. autonom.	X	X	X	X	X								X	X	X	X		X	X	
Dyn. vie inst							X					X		X			X			
Divers. sit. départ.							X	X	X	X		X								
Création dynamique Incontrol.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
Problem. comp						X	X	X	X	X										
Int. et prob. nouvel. génant							X	X	X	X								X		

tableau n° 8

un accident dans la rue, si quelque chose lui arrive, la maison a la responsabilité, par conséquent nous ne pouvons pas les laisser; l'une ou l'autre auxquelles on fasse plus de confiance, qu'elles font attention quand elles traversent les rues, on les laisse."

Il y a une autre personne qui se réfère à ce problème d'une façon à notre avis, beaucoup plus claire, mettant en évidence les contradictions que ces contacts avec le milieu extérieur iront produire au niveau d'une institution qui s'est construite sur une logique de marginalisation totale:

"Lors de la création du régime de demi-internat en 1974, je me suis prononcé contre l'admission d'enfants qui ne restent qu'une partie de la journée dans l'institution, car on n'avait pas un nombre suffisant de personnes et un internat avec un demi-internat ça entraîne beaucoup de problèmes; l'internat c'était même un internat et les enfants qui venaient de l'extérieur amenaient la vie dans l'Institut et on n'était pas organisé pour ça; les enfants internes, voyant les autres sortir, auraient aussi l'envie de connaître le monde extérieur et c'était pour moi évident que ça entraînerait des problèmes qu'on ne pourrait pas contrôler après."

C'est à la suite de ces préoccupations que les sorties des enfants ont été limitées:

"Les enfants doivent sortir simplement avec les adultes."

"Les enfants ne doivent pas sortir seules, mais en groupe."

"Les enfants ne doivent pas sortir le soir."

"Quand ils sortent pendant la journée ils doivent revenir dans l'institution toutes les demi-heures."

Limites imposés au niveau des sorties, qui répondent apparemment aux préoccupations mises en évidence ci dessus, qui nous semblent répondre en fait, à d'autres soucis qui ne sont que rarement explicités. En effet, l'emploi d'expressions telles que "si leur arrive quelque chose" ne sont pas très explicites; ou bien on se réfère à des possibles dangers qui découlent du fait que les enfants ne savent pas traverser les rues, danger qui est mis en évidence par une des personnes interviewées et dans ce cas il n'y aurait pas de justification pour que le contrôle des sorties soit réalisé selon les modalités référés - pourquoi ne pas sortir le soir? Pourquoi revenir dans l'institution toutes les demi-heures? Ou bien le danger auquel on se réfère concerne d'autres problèmes, le fait par exemple, que les filles puissent rencontrer des garçons et établir avec eux certains rapports jugés dangereux pour la morale et pour la logique institutionnelle.

Le deuxième aspect négatif mis en évidence, tient aux problèmes de comportement, les contacts avec le milieu extérieur étant considérés comme facteurs d'inadaptation des enfants; sept personnes ont référé ce problème; elles disent par exemple:

"L'organisation des internats ce n'est pas pour mettre des personnes qui ont des contacts permanents avec l'extérieur; ça exige beaucoup de travail car l'enfant sort et il retourne tel que quand il est entré pour la première fois; quand ils restent ici pendant un certain temps, ils sa

vent les règles, s'y habituent, les respectent; quand ils arrivent à l'extérieur ils respirent et toutes les règles disparaissent de leurs têtes, alors, quand ils reviennent il faut tout recommencer."

"Avant c'était plus facile de travailler avec les enfants car il n'y avait pas la liberté mais d'autre part, c'était plus facile de travailler avec eux - vous savez, c'est beaucoup plus difficile de maintenir un enfant pendant deux heures dans une classe actuellement."

Une autre personne considère que les contacts avec le milieu extérieur sont négatifs car les enfants ont par la suite tendance à vouloir parler et discuter sur des choses qui leurs sont arrivés et qu'ils ont vu à l'extérieur au lieu de se sentir concernés parce qu'on leur apprend en classe: "quand elles arrivent après une petite sortie, elles veulent raconter tout ce qui s'est passé ce qu'elles ont vu dans la rue et on doit les écouter; moi je suis incapable de ne pas écouter un enfant mais ça prend du temps et on doit les aider; quand elles ne sortaient pas c'était plus facile car la vie ici était toujours pareille et il n'y avait pas autant de choses à raconter, je pouvais faire ma classe plus tranquillement."

En ce qui concerne les aspects positifs mis en évidence le plus fréquemment référé est le développement de l'autonomie. Être autonome, selon les onze personnes qui ont mis cette question en évidence, c'est être capable de traverser les rues, savoir prendre les transports, savoir faire des courses, être capable d'aller dans un restaurant ou dans un café et s'y comporter convenablement, s'adapter à des situations diversifiées.

La sensibilité à ce problème de l'autonomie vient à la suite de la constatation que les enfants étaient incapables de se débrouiller en situations de vie extérieures et est lié d'autre part à la nécessité de leur intégration sociale future qui apparaît, du moins au niveau des objectifs explicites de l'Institut, comme une préoccupation dominante.

Comment peut se développer cette autonomie? Quel est le rôle joué par les contacts avec le milieu extérieur à ce niveau?

Il y a, chez ces onze personnes deux idées principales en ce qui concerne cette question. Un groupe considère que les enfants doivent sortir et aller effectivement dans les cafés, dans les restaurants, faire des courses, car c'est dans des situations de vie réelle que l'on peut apprendre à se débrouiller. Ils privilégient ainsi toute la période qui a immédiatement suivie le 25 Avril.

Un autre groupe considère qu'il ne faut pas nécessairement faire de vrais achats ou aller dans un café pour apprendre à se débrouiller dans ces situations. Il suffit de faire semblant. Une des personnes qui défend cette position nous dit: "les enfants doivent sortir avec les éducateurs, aller faire des courses même s'ils n'achètent rien; ils peuvent entrer dans un magasin et faire semblant d'acheter, demander combien ça coûterait tel ou tel produit."

Les personnes du premier groupe nous disent par contre: "les enfants ne savent pas ce que c'est la vie, n'ont aucune notion de combien peut coûter un kilo de viande; le seul moyen de leur apprendre ça c'est d'aller avec eux faire des courses, de façon à ce qu'ils puissent y aller

une deuxième fois tous seuls étant capables de se débrouiller."

Ce groupe de personnes dit aussi que dans la période actuelle, tous ces projets connaissent beaucoup de difficultés; les nouveaux règlements internes essayant de réduire les possibilités de contacts réguliers avec le milieu extérieur; c'est ainsi qu'on nous dit par exemple: "un des objectifs actuels de l'institution est que les enfants deviennent autonomes; le problème cependant qui se pose pour moi est celui de discuter comment faire pour que l'autonomie soit possible; or, les personnes responsables ne sont pas conscientes que l'autonomie c'est quelque chose qu'on ne donne pas et qui ne peut être acquise que par une pratique. C'est ainsi qu'elles créent des conditions qui sont contradictoires avec les objectifs définis."

Le deuxième aspect positif mis en évidence c'est l'introduction d'une dynamisation et d'une diversification des situations d'apprentissage. Neuf personnes sont d'accord pour dire que l'inexistence de contacts avec le milieu extérieur entraîne une régression dans le comportement des enfants; "quand il n'y a pas de contacts avec le milieu extérieur c'est le vide total, il n'y a pas de progrès possibles."

Elles considèrent d'autre part que ces contacts rendent possible la création d'une dynamique qui favorise notamment les apprentissages: "quand les enfants sortent il y a toujours des choses nouvelles qu'ils découvrent, des idées nouvelles qui apparaissent. Je profite de tout ça pour rendre ma classe plus dynamique. Ils apportent des pneus qu'ils trouvent dans des bidonvilles, des boîtes, des étiquettes, et on réfléchit ensem-

ble sur ce qu'on peut faire avec tous ces matériaux", ou bien: "quand il y a des contacts réguliers avec le milieu extérieur, les enfants sont toujours intéressés à ce qu'on fait dans la classe car se sont eux qui finalement l'organisent avec tout ce qu'ils ont vu et découvert lors des sorties."

Une autre personne insiste sur la diversification des situations d'apprentissage. À l'idée de rendre les classes plus dynamiques à travers une participation plus directe des enfants, s'ajoute chez cette personne une autre qui met plus directement en question les conceptions traditionnelles des apprentissages: on peut apprendre, non seulement dans les classes mais dans des situations de vie extérieur à travers notamment les contacts que l'on peut établir avec d'autres gens: "quand je sors avec les gamins et qu'ils vont voir comment les artisans font des paniers et qu'ils vont discuter avec eux, ils peuvent apprendre plus que si je leur explique dans ma classe comment on fait ces paniers. Ce contact avec des gens nouveaux qui ne sont pas nécessairement ni des enseignants, ni des éducateurs leur apporte beaucoup de connaissances."

"Pour moi il s'agit de diversifier au maximum les situations d'apprentissage: apprendre avec d'autres gens dans de nouvelles situations de vie ça me semble essentiel."

Nous avons analysé jusqu'à présent chacune des quatre rubriques retenues dans une tentative d'avoir un aperçu d'ensemble sur les différents aspects mis en évidence à propos de ce thème. Nous avons référé que certaines personnes avaient mis en évidence des aspects à la fois positifs

et négatifs des contacts avec le milieu extérieur tandis que d'autres n'avaient accentué qu'un de ces aspects.

La question qui se pose maintenant est de savoir comment peut on caractériser les trois groupes que nous avons défini du point de vue de leurs conceptions en ce qui concerne cette question.

Dans le groupe des spécialistes on trouve douze références à ce problème qui se concentrent au niveau de deux des rubriques retenues; une qui fait partie de celles qui accentuent les aspects négatifs des contacts avec le milieu extérieur - création d'une dynamique qui devient incontrolable, une autre que fait partie de celles que accentuent les aspects positifs de ces mêmes contacts - développement de l'autonomie.

Les éléments de ce groupe ont tendance à osciller entre ces deux positions qui semblent à première vue contradictoires - il faut favoriser l'ouverture de l'Institut sur le milieu créant des conditions pour que les enfants deviennent autonomes et il faut en même temps avoir un contrôle sur les sorties des enfants pour que cette situation ne se retourne pas contre la logique institutionnelle.

On trouve au niveau des éléments de ce groupe deux façons de résoudre cette contradiction; d'une part, la relativisation de l'importance des contacts avec le milieu extérieur pour le développement de l'autonomie des enfants faisant appel à des situations de faire semblant; d'autre part la responsabilisation de l'enfant cherchant dans ses caractéristiques déficitaires la raison de la limitation des sorties.

En ce qui concerne la première question, ils développent un discours

qui considère que finalement c'est tout à fait la même chose de laisser un enfant sortir seul pour faire des achats ou sortir avec un adulte pour faire semblant d'acheter quelque chose. En ce qui concerne la deuxième question ils font appel à des facteurs qui ne dépendent pas d'eux mais qu'ils sont obligés de tenir en compte: "vous savez, ces enfants sont très instables, très difficiles à contrôler dans la rue; il faut qu'ils sortent toujours avec des adultes", "ces filles ne sont pas capables de faire des choses comme les autres, elles sont même déficientes intellectuelles. On aimerait bien qu'elles sortent plus souvent seules, mais c'est vraiment impossible, il faut un contrôle très strict."

C'est ainsi que les éléments de ce groupe se représentent toute la période qui a suivi le 25 Avril comme une période chaotique et qu'ils défendent les nouveaux règlements qui limitent les sorties; ils disent par exemple, en ce qui concerne la période post 25 Avril: "après le 25 Avril on ne comprenait pas qui faisait la loi ici, si c'étaient les enfants ou si c'étaient les adultes. On sortait quand on voulait, les portes restaient ouvertes pendant toute la journée, il y avait une déresponsabilisation totale de la part des adultes. C'était impossible de vivre comme ça plus longtemps ou alors on fermait les portes, il fallait introduire une certaine discipline."

Chez les éléments du groupe II on trouve quinze références à la question de l'ouverture de l'institution sur le milieu. Trois rubriques sont signalées par les institutrices - deux qui accentuent les aspects négatifs des contacts avec le milieu extérieur, une qui met l'accent sur le rôle positif des sorties pour le développement des enfants.

En ce qui concerne les aspects négatifs mis en évidence, les institutrices considèrent, à part le problème déjà référé par les spécialistes, qu'il y a une difficulté plus grande à contrôler les enfants au niveau des classes, à la suite de l'ouverture de l'institution sur le milieu extérieur. En effet, les institutrices sont particulièrement sensibles aux problèmes de comportement tel qu'on l'a vu à propos de leur représentation sur les enfants où le côté instabilité était fortement signalé. Elles ont tendance à chercher l'explication du désintérêt des enfants ou de leurs mauvais résultats scolaires en faisant appel à des facteurs extérieurs à la situation scolaire elle-même - dans ce cas dans l'influence qui peuvent avoir les sorties dans l'instabilité des enfants. Malgré le fait qu'elles considèrent ces deux aspects négatifs, elles mettent aussi l'accent sur l'importance des contacts avec le milieu extérieur dans l'introduction d'une nouvelle dynamique dans la vie de l'institution sans laquelle des progrès ne seraient pas possibles: "je préfère quand même la liberté qui a existé après le 25 Avril à ce qui existait avant où aucun progrès n'était possible. Je pense cependant que l'ouverture a été trop brusque, les enfants n'étaient pas préparés pour ça" "avant l'internat était trop fermé, après le 25 Avril il a été trop ouverte. Il faut à mon avis que l'ouverture soit disciplinée car il ne faut pas confondre liberté avec libertinage."

Les éléments de ce groupe ont ainsi tendance à chercher dans le bouleversement trop rapide qui a suivi le 25 Avril, la responsabilité des aspects négatifs mis en évidence. Ils ont cependant tendance à considé-

rer que les contacts avec le milieu extérieur jouent un rôle très important au niveau de la dynamique institutionnelle qui conditionne en partie les progrès des enfants au niveau scolaire.

Les éléments du groupe III ont tendance à mettre l'accent sur les aspects positifs de l'ouverture sur le milieu; sept éléments de ce groupe se réfèrent uniquement à ces aspects tandis qu'un autre met plutôt l'accent sur les conséquences négatives de ces contacts. En effet, les éducateurs ont tendance à accentuer l'importance des contacts avec le milieu extérieur au niveau du développement de l'autonomie des enfants et au niveau de la dynamisation et de la diversification des situations d'apprentissage. Ils ont tendance d'autre part, à introduire au niveau de leurs classes de nouvelles formes de fonctionnement et de nouvelles problématiques issues des contacts extérieurs développés par les enfants.

C'est ainsi qu'ils ont une position critique face aux limitations imposées par les nouveaux règlements et qu'ils essaient de ne pas soumettre les enfants à ces limitations, en les encourageant à sortir seules, à se débrouiller, et en valorisant les éléments d'expérience acquis à travers ces contacts.

C'est ainsi qu'un éducateur nous dit: "Je les laisse sortir seules, mais c'est une position assez difficile pour moi; je joue un peu le rôle de l'équilibriste qui peut toujours tomber; s'il y a des problèmes c'est moi le responsable; mais je pense qu'il n'y a pas d'autre solution. Il faut absolument que les filles puissent sortir, connaître de nouvelles choses, apprendre à se débrouiller sinon c'est la mort."

En ce qui concerne la deuxième question abordée à propos l'ouverture sur le milieu extérieur, à savoir, les nouveaux rapports qui se sont créés avec les garçons d'autres institutions d'enseignement spécialisé, seulement cinq personnes ont abordé ce thème malgré le rôle important qu'il a joué pendant toute la période qui a immédiatement suivi le 25 Avril. En effet, après le 25 Avril et à la suite des colonies de vacances organisées par l'Institut Condessa de Rilvas en collaboration avec une autre institution d'enseignement spécialisé pour garçons, l'Institut Adolfo Coelho, les contacts des filles avec des garçons de cet Institut ont été plus étroits et fréquents; elles se réunissaient avec eux deux fois par semaine dans l'Institut et les plus âgées sortaient avec eux pendant la journée.

Ces réunions et ces rencontres à l'extérieur ont été un des plus importants thèmes de discussion des professionnels de l'Institut pendant toute la période post 25 Avril; lors de l'entrée du nouveau directeur une des premières mesures mises en place a été de finir avec ces réunions et d'interdire les contacts avec les garçons que ce soit à l'intérieur, que ce soit à l'extérieur de l'institution.

Quelle est la représentation de ces cinq professionnels sur cette question?

Deux personnes qui font partie du groupe I accentuent les conséquences négatives de cette expérience d'ouverture et justifient les mesures de contrôle mises en place en ce qui concerne cette question faisant appel à des facteurs d'ordre psychologique ou à des problèmes matériels

qui auraient empêché la poursuite des rapports avec les garçons. Elles disent par exemple: "les contacts avec les garçons ont été très difficiles car il y a eu beaucoup de problèmes au niveau de leur façon d'envisager leurs rapports avec nos filles - ils n'ont pas su les comprendre"; "nos filles ne sont pas préparées pour contacter avec des garçons; elles deviennent tout de suite amoureuses."

Pour ce qui est des problèmes matériels ils nous disent: "vous savez les réunions avec les garçons ne pouvaient pas poursuivre car nous n'avons pas de locaux comme il faut pour les recevoir."

Un de ces spécialistes fait appel aussi à des pressions de la part des voisins qui auraient joué un rôle important au niveau des mesures de contrôle mises en place: "à la suite des contacts avec des garçons de l'Adolfo Coelho pendant les colonies de vacances, ils ont pris l'habitude de venir tous les soirs devant l'Institut et d'y rester jusqu'à très tard en discutant avec nos filles à haute voix, à travers les fenêtres - les voisins ont réagi très mal et il y a eu une dame qui est venue ici nous demander qu'est ce que c'était cette maison."

Deux autres personnes qui font partie du groupe III ont, à l'inverse mis l'accent sur les conséquences positives de ces nouveaux rapports et ont critiqué les mesures mises en place pour les empêcher: "les filles ont besoin de rencontrer des garçons, elles ont besoin de leur amour, de leur amitié; je trouve ça très normal et très positif"; "j'ai commencé à recevoir les garçons le soir dans l'Institut et à être leur amie et tout marchait bien jusqu'au jour où le directeur a interdit leur entrée; là

ont commencé les problèmes; ils restaient jusqu'à très tard dans la rue devant l'Institut, cassaient les vitres pour essayer d'entrer et les filles sont devenues très nerveuses." "C'était très important de faire la colonie de vacances avec ces garçons, les filles ne connaissaient personne avant et là elles les ont connu et se sont beaucoup dédiées à eux ce qui a été très positif du point de vue de leur développement affectif."

La cinquième personne qui fait actuellement partie du groupe des spécialistes mais qui, pendant toute la période qui a suivi le 25 Avril était moniteur, a une position assez ambivalente en ce qui concerne cette question. Ayant défendu dans le post 25 Avril les contacts avec les garçons défend actuellement qu'il faut réduire si non empêcher ces contacts car les filles ne sont pas capables, dû leurs caractéristiques psychologiques de maintenir avec eux des "rapports équilibrés": "si tu leur dis qu'elles peuvent être avec les garçons, qu'elles peuvent les recevoir ici je trouve ça très bien mais s'il y a après des filles enceintes tu as des problèmes juridiques et tu as des problèmes pour les filles qui vont être traumatisées parce que ces filles ont des besoins affectifs et sexuels extrêmement forts, elles établissent une liaison très facilement et les hommes qui peuvent être avec elles en ont marre rapidement."

Nous pouvons dire en conclusion, qu'il y a essentiellement deux points de vue en ce qui concerne cette question qui opposent le groupe des spécialistes à celui des éducateurs.

Les premiers considèrent que les contacts avec les garçons sont dans l'essentiel assez négatifs et ont tendance à justifier les mesures de con

trôle mises en place en évoquant les caractéristiques déficitaires des enfants pris en charge. Les éléments de ce groupe ont tendance à s'inscrire dans la logique institutionnelle dominante et à développer des stratégies de résistance au changement. Il nous semble, en effet, que l'ouverture de l'institution sur le milieu entraîne un ensemble de problèmes qui mettent en question très directement la logique de ces établissements d'éducation spécialisée. Si ceux-ci existent au niveau de leurs objectifs explicites pour rééduquer des enfants dits déficients intellectuels, ils existent aussi pour protéger la société contre les dangers potentiels que les enfants inadaptés peuvent constituer. Leur rôle n'est pas seulement de rééduquer des enfants avec des problèmes d'apprentissage mais aussi de moraliser, de transmettre aux enfants un ensemble de normes et de valeurs valorisés socialement, de les socialiser.

Le contrôle de la sexualité joue à ce niveau un rôle très important. En effet, étant donné que la sexualité est associée traditionnellement au mariage et celui-ci à la procréation; que d'autre part, les enfants déficients intellectuels dans leur majorité ne pourront pas se marier car porteurs d'un stigmaté, ne sont que rarement acceptés en tant que possibles conjoints, il ne faut pas que leur sexualité s'exprime en marge de ce qui est établi. Elle devient ainsi une question de vigilance, de discipline. Vigilance qui se traduit dans un contrôle stricte des sorties, dans la présence constante de l'adulte dans l'interdiction des espaces fermés.

Si on analyse ce qui s'est passé pendant la période durant laquelle

les garçons pouvaient entrer dans les locaux de l'Institut on voit que le principal souci des professionnels était de "ne rien laisser échapper." Les garçons venaient pendant un temps limité, dans un espace limité, toujours en groupe, la présence d'un adulte étant toujours obligatoire. Les problèmes qui se sont posés et qui étaient objet de discussion à ce moment c'étaient précisément les difficultés que les adultes avaient même dans ces circonstances de contrôler tout ce qui se passait dans la salle.

"J'étais seule avec eux, avec le groupe des filles plus âgées et des garçons qui venaient les voir; ils commençaient progressivement à se concentrer dans les coins de la salle et ils s'embrassaient en cachette; j'essayais d'introduire des thèmes de conversation mais ce n'était pas ça évidemment qui les intéressait et des fois je me rendais compte que deux d'entre eux étaient disparus et là il fallait les chercher en vitesse et les autres restaient entretemps tous seuls en bas."

Le même problème d'une nécessité de contrôle se pose au niveau des sorties des enfants. Tel qu'on l'a déjà dit une des principales préoccupations des responsables de l'Institut est de limiter les sorties; malgré le fait que les raisons évoquées pour mettre en place ce type de contrôle ne soient pas explicitement en rapport avec celles que l'on vient d'évoquer, il nous semble que le grand souci des responsables soit en effet le contrôle de la sexualité des filles.

Une personne qui fait partie du groupe des éducateurs nous dit à ce propos: "il y a des filles ici qui disent: les garçons, quel horreur, ça

ne m'intéresse pas - elles ont une aversion très grande aux garçons, alors celles-là on peut les laisser sortir car il n'y a pas de danger."

Il s'agit d'inscrire les enfants dans un espace normatif dans un espace de vigilance qui empêche toutes formes de transgression. Il y a des enfants qui ont intériorisé si bien ces normes que le désir n'existe plus et le contrôle cesse d'être nécessaire.

Il y a d'autres qui n'ont pas compris le champ d'application de ces normes et qui ont par la suite des comportements jugés par les adultes comme ridicules: "il y a une fille qui est allée poster une lettre et qui a rencontré un garçon, elle l'a amené tout de suite voir le directeur car elle pensait que c'était dans la présence du directeur qu'on pouvait commencer un flirt."

Il y en a d'autres encore qui, ayant compris les normes cherchent d'une façon systématique des occasions pour les transgresser, stratégie qui est d'ailleurs valorisée par quelques professionnels: "je pense que, avoir trop de liberté ça ennuie; le fruit défendu donne un peu plus d'enthousiasme et peut être qu'elles arrivent même dans ces circonstances à être plus heureuses et moins frustrées. C'est d'ailleurs au niveau des possibilités de transgression que les éducateurs interviennent. Cette attitude de la part des éducateurs peut correspondre à une conception différente du rôle joué par les contacts avec le milieu extérieur dans le développement des enfants pris en charge mais peut aussi être interprétée en tant qu'une forme d'exercer un contre-pouvoir dans l'institution, comme une façon de s'opposer au pouvoir des spécialistes.

B - Le travail en équipe -

Un des principaux aspects mis en évidence par la presque totalité des professionnels de cet Institut en ce qui concerne les changements qui ont eu lieu après le 25 Avril, est le travail en équipe.

Le tableau n° 9 nous montre la fréquence de signalement des rubriques retenues à propos du rôle du travail en équipe pour les 16 personnes qui ont abordé ce problème.

Ce tableau fait apparaître une inégalité de distribution des signalements au niveau de la population interviewée.

La rubrique signalée plus fréquemment c'est la première; neuf personnes considèrent en effet qu'un des rôles du travail en équipe est l'échange d'informations sur les enfants; parmi ces neuf personnes les cinq institutrices considèrent même que c'est le seul rôle du travail en équipe.

Ces personnes accentuent l'importance d'avoir accès à toutes les informations concernant les enfants et critiquent très ouvertement la rétention d'information. Elles se réfèrent en particulier à la période que l'on traverse actuellement dans l'Institut et considèrent qu'il n'y a pas un vrai travail en équipe car les spécialistes gardent pour eux les informations qu'ils possèdent sur les enfants. Elles disent, par exemple: "c'est très important pour notre travail d'avoir accès à toutes les informations disponibles sur les enfants. Ce qui se passe c'est que nous avons des personnes qualifiées du point de vue technique dans l'Institut, les spécialistes, qui centralisent toutes les informations et qui les gardent pour eux; quand on veut un dossier d'un enfant on nous lit une

pop. rôle trav. équipe	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	Direct.	Psy A	Psy B	A.S. A	A.S. B	Econ.	Inst. A	Inst. B	Inst. C	Inst. D	Inst. E	Ed. A	Ed. B	Ed. C	Ed. D	Ed. E	Ed. F	Art.	Hon.	
échange inf.						/	X	X	X	X	X	X	X	X	X		/	/	/	X
contrôle	X	X	X	X	X	/										/	/	/		
formation	X	X	X	X	X	/										/	/	/		
particip. décisions		X				/						X	X	X	X	X	/	/		X
discut.		X				/						X					/	/		X

tableau n° 9

petite partie mais on ne nous laisse pas voir tout ce qui est écrit là dedans - c'est interdit, pourquoi? Peut être parce que les personnes qui les ont fait n'ont pas tellement confiance en ce qu'elles ont écrit; ça ce n'est pas un travail en équipe puisqu'on nous demande de dire ce que l'on connaît sur les enfants et on ne nous donne rien en échange"; "je leur ai demandé pourquoi ils ne voulaient pas nous donner les informations qu'ils ont sur les enfants et ils répondent toujours que c'est le secret professionnel qui les empêche. Alors je me demande, ça sert à quoi les spécialistes"; "il devrait y avoir un travail en équipe où les informations que chacun de nous possède sur les enfants soient mises en commun et discutées. Sans ça c'est un contrôle ce n'est pas un travail en équipe".

Il nous semble que ce qui transparait dans ces discours c'est une revendication de pouvoir de la part des instituteurs et des éducateurs. Quoique cette revendication de pouvoir ne soit pas formulée directement il y a des références constantes au contrôle qui est exercé par les spécialistes sur les autres professionnels du fait qu'ils possèdent des informations qu'ils ne diffusent pas.

Les rubriques qui sont signalées ensuite avec une fréquence plus élevée sont la quatrième et la cinquième. Sept personnes dont six éducateurs et un spécialiste considèrent que le travail en équipe doit servir d'une part à prendre des décisions collectives, d'autre part à discuter sur les conceptions et pratiques éducatives.

Ces sept personnes se réfèrent en particulier à toute la période vé-

cue juste après le 25 Avril pendant laquelle "on a mis en place un autre type de fonctionnement qui a permis un vrai travail collectif".

C'est ainsi qu'elles disent par exemple: "après le 25 Avril tout était décidé par tout le monde; on discutait depuis les problèmes de gestion jusqu'aux problèmes pédagogiques; il n'y avait pas de spécialistes de ceci ou de cela, on était tous pareils. Au niveau du Ministère on ne comprenait pas ce type de fonctionnement et il y avait l'idée que le Rilvas était l'anarchie, que personne ne dirigeait que personne n'obéissait. C'est ainsi qu'on nous a nommé un directeur chargé de rétablir l'ordre, et qu'on nous a mis en place un régime que je n'aurais pas peur d'appeler autoritaire. Après 1976, quand les personnes avaient besoin de dire quelque chose devaient l'écrire à la direction dont les éléments prenaient des décisions tous seuls. Dans certains cas ils demandaient l'aide des spécialistes."

"Nous avons vécu une période très chouette où tout le monde s'intéressait vraiment au travail où tout était discuté. Les gens n'avaient plus d'horaire pendant cette période; les gens qui devaient normalement partir à huit heures du soir restaient le soir avec nous et participaient vraiment à la vie ici."

"On discutait sur tout, on décidait ensemble mais on avait en même temps très peur car on était vraiment responsables; il y avait tellement de problèmes, tellement de décisions à prendre que des fois on se sentait dépassés. C'était une vraie équipe; maintenant c'est fini tout ça et on vient au boulot comme n'importe quel personne, on ne se sent pas con-

cernés comme avant."

Les conceptions sur le travail en équipe qui se dégagent de ces exemples nous semblent s'organiser autour d'une idée fondamentale - finir avec les spécialisations en ce sens que tout le monde doit penser et prendre des décisions sur tout - partage des savoirs et des pouvoirs, qui est selon ces personnes, condition pour que les gens envisagent d'une autre façon leur rapport au travail, pour qu'elles se sentent vraiment concernées par ce qu'elles font.

Cette expérience a entraîné beaucoup de problèmes et a été limitée dans le temps. On trouve dans un des exemples cités la référence à la peur que les gens avaient car elles étaient "responsables". Nous donnerons un autre exemple qui nous semble illustrer assez bien ces difficultés: "il y avait évidemment des divergences entre nous, les personnes qui intégraient la commission des travailleurs étaient essentiellement du secteur d'éducation, de l'autre côté il y avait un groupe de personnes qui étaient essentiellement des techniciens qui n'avaient pas explicitement des fonctions en rapport avec les filles; je pense que ça c'est la meilleure division et pas une division en fonction de l'âge seulement et nous, on n'avait pas d'expérience, on était dans l'Institut il y a peu de temps et les autres étaient là depuis des années et il y avait beaucoup de problèmes: des problèmes au niveau de la gestion, on n'avait pas d'argent pour donner à manger aux filles et des problèmes à d'autres niveaux car on a voulu changer les pratiques institutionnelles qui étaient de type asilaire et on a créé une dynamique qu'on ne pouvait pas contro-

ler; alors on a commencé à paniquer; et il y avait toujours le groupe de ceux qui résistaient plus au changement et qui nous mettaient la responsabilité sur le dos et après il y avait le Ministère et tout ça c'était un monde trop grande et trop compliqué pour gérer et on nous disait que c'était de la politique."

Viennent finalement la rubrique deux et la rubrique trois citées par les spécialistes comme étant les objectifs d'un travail en équipe; contrôler le travail des différents secteurs, former les non spécialistes.

Sous la rubrique contrôler le travail des différents secteurs, les spécialistes réfèrent d'une part la nécessité de centraliser les informations disponibles sur les enfants de façon à pouvoir caractériser la population prise en charge, d'autre part de la nécessité de faire un bilan du travail des différents secteurs.

Comment est conçu ce travail en équipe?

"Nous avons constitué un groupe qui intègre les médecins, le directeur, les assistantes sociales et les psychologues qui a pour but de caractériser la population des enfants de façon à ce que l'on puisse faire une sélection pour que la population devienne plus homogène, et qui doit aussi faire le bilan du travail des institutrices et des éducateurs."

"Nous travaillons maintenant en équipe; nous faisons des réunions avec les éducateurs et les institutrices pour caractériser les enfants du point de vue de leurs résultats scolaires et au niveau des classes de l'après-midi. Dans chaque réunion nous convoquons un instituteur et un éducateur et nous leur demandons leur avis sur l'enfant que nous sommes en

train de caractériser."

L'équipe, telle qu'elle est définie par les spécialistes se compose ainsi de deux types d'éléments - ceux qui demandent, ceux qui contrôlent, ceux qui centralisent, d'une part, ceux qui sont censés de répondre, d'être contrôlés, d'autre part. Les premiers sont ceux qui font partie de l'équipe référée, les deuxièmes sont ceux qu'on appelle pour donner des informations sur les enfants dont ils s'occupent ainsi que sur leur travail.

L'idée que le contrôle puisse se faire dans les deux sens n'apparaît jamais; on ne demande pas au psychologue, par exemple, de faire un bilan de son activité pour que les éducateurs ou les institutrices puissent savoir ce qu'il fait et contrôler son travail.

On ne lui demande pas de montrer les dossiers psychologiques qu'il a constitué en observant les enfants, mais on demande par contre aux institutrices et aux éducateurs de présenter le travail qu'ils ont fait avec les enfants pour ensuite les évaluer.

Les références qui apparaissent au niveau de ce groupe sur le travail en équipe juste après le 25 Avril sont ainsi très dépréciatives; ils considèrent que pendant cette période c'était le chaos. Ils disent par exemple: "après le 25 Avril, on faisait des réunions pour faire des réunions; on passait le temps à ça. Tout le monde pouvait les convoquer, on y discutait tout; le rôle de chacun n'était pas défini, c'était l'anarchie... maintenant on a fini avec toutes ces réunions on n'en fait que quand elles sont nécessaires: on a quatre types maintenant - celles du groupe des

spécialistes, une fois par semaine; celles du secteur d'éducation quand elles sont nécessaires, convoquées et dirigées par le directeur ou le psychologue; des réunions au début et à la fin de l'année, d'évaluation; et des réunions du secteur administratif convoquées et dirigées par le directeur."

En ce qui concerne la rubrique qui concerne la formation des non spécialistes l'inégalité apparaît aussi entre les formateurs qui sont ceux qui possèdent le savoir, dans le cas les spécialistes, les éducateurs et les instituteurs qui ne le possèdent pas. Cette inégalité sur le plan du savoir est d'ailleurs perçue par les éléments du groupe I comme un des facteurs responsables par les difficultés qui existent dans le fonctionnement de l'équipe. C'est ainsi qu'ils disent par exemple: "il devrait y avoir une demande plus grande de la part des éducateurs et des instituteurs par rapport à nous. Les gens se sont habitués à résoudre les problèmes tous seuls et ne savent pas si on peut servir à quelque chose; elles ne sont pas préparées pour travailler en équipe, elles n'ont pas beaucoup de connaissances sur ce qui caractérise ce type d'enfants"; "nous avons mis en place un groups de formation mais les gens qui devraient y participer ne viennent pas, elles ne sont pas motivées."

On peut dire en conclusion que les conceptions sur le travail en équipe chez les éléments des trois groupes, sont en effet assez différentes.

Les spécialistes conçoivent ce travail comme un moyen d'exercer et de consolider leur pouvoir dans l'Institut. L'équipe pour eux est constituée par deux types d'éléments différenciés du point de vue de leurs rôles et

de leurs statuts au sein de l'équipe - ces rôles et ces statuts étant déterminés par leurs savoirs théoriques sur l'enfance inadaptée et en particulier sur la déficience intellectuelle.

Les instituteurs considèrent l'équipe comme l'endroit privilégié d'échanges d'information; leur demande s'adresse cependant uniquement aux spécialistes; ils ne se réfèrent à aucun moment au rôle que les éducateurs pourraient jouer au niveau de cette équipe.

Pour les éducateurs, l'équipe doit être constituée par tous les professionnels qui travaillent dans l'institution et doit être non seulement un lieu d'échanges d'information mais aussi un lieu de discussion des différentes pratiques éducatives ainsi qu'un lieu de prises de décisions collectives. Ils proposent ainsi, qu'elle soit un lieu de partage de pouvoir et de savoir, condition essentielle pour qu'un changement institutionnel soit possible.

RESUME ET CONCLUSIONS

Résumé et Conclusions

I - L'analyse des résultats concernant les représentations des différents travailleurs de l'Institut Médico-Pédagogique Condessa de Rilvas sur les enfants qui leur sont confiés semblent confirmer les hypothèses qui ont orienté notre recherche, à savoir, que les représentations ne seraient pas homogènes et seraient influencées par le statut et le rôle des différents sujets dans l'institution.

En effet, il y a des différences dans les représentations des adultes de nos trois groupes sur les quatre thèmes qui ont été étudiés: les caractéristiques des enfants, les facteurs responsables de ces caractéristiques, leur évolution et leur devenir.

- Les "spécialistes" ont tendance à inscrire les enfants dans le champ de la pathologie; c'est ainsi qu'ils mettent surtout en évidence leurs traits déficitaires et les considèrent comme faisant partie de la nature même de ces enfants - les références au contexte dans lequel les caractéristiques et comportements de ces enfants se manifestent sont presque inexistantes.

D'autre part, ils expliquent leurs caractéristiques par des modèles essentiellement organicistes ou par des modèles de l'handicap socio-culturel.

Ils ont par ailleurs tendance à se référer d'une façon

nettement dévalorisante aux familles des enfants jugées en grande partie comme responsables de leurs déficits.

En ce qui concerne leurs représentations sur l'évolution et sur le devenir de ces enfants, les éléments de ce groupe mettent l'accent sur les limitations propres à l'enfant qui empêcheraient leur évolution et leur intégration sociale. Si de meilleurs résultats ne sont pas obtenus, c'est que les caractéristiques psychologiques des enfants et les pratiques sociales et culturelles de leurs milieux familiaux en sont les responsables.

Les adultes de ce groupe, ont ainsi tendance à justifier les pratiques institutionnelles et à déresponsabiliser l'institution.

Cette tendance pourrait s'expliquer par la position qu'ils occupent dans l'institution, par leur adhésion aux normes et aux valeurs qui orientent le fonctionnement institutionnel, qui déterminent un cadre global d'appréhension des enfants et de la réalité institutionnelle.

Etant donné que les représentations se construisent sous la double influence d'images sociales modélisantes et de l'expérience directe des rapports avec l'objet de la représentation, dans le cas de ce groupe, le premier aspect joue un rôle plus important que le deuxième.

En effet, leurs contacts avec les enfants ont toujours

lieu dans des situations où les modalités d'interaction sont définies à priori d'une façon assez stricte; ces interactions s'organisent d'autre part, autour de "ce qui ne va pas"; quand les "spécialistes" sont appelés à contacter les enfants ou leurs familles c'est presque toujours pour faire un diagnostic, au sens traditionnel, c'est à dire, faire un jugement "scientifique" sur les différents comportements ou caractéristiques des enfants ou de leurs familles de façon à y introduire une certaine cohérence et intelligibilité.

Du fait même de la définition institutionnelle de leur rôle et de leur adhésion presque totale à celui-ci, leur regard est porté vers les aspects déficitaires des enfants et de leurs familles - ils les regardent en tant qu'objets relevant de leur champ de compétence.

C'est ainsi que les informations recueillies au cours de ces contacts, tendent à confirmer l'appartenance catégorielle de ces enfants et à renforcer les effets des images sociales modélisantes au niveau de la construction des représentations.

Les adultes de notre deuxième groupe, à savoir les institutrices, ont tendance à pathologiser les mauvais résultats scolaires des enfants, mettant en évidence des caractéristiques déficitaires d'ordre cognitif ou insistant sur

l'instabilité de ces enfants.

En ce qui concerne les aspects qui n'ont pas de rapport direct avec le rendement scolaire et qui ne sont pas susceptibles, par conséquent, de mettre en question les pratiques traditionnelles à l'école, les institutrices ont tendance à les représenter d'une façon plus positive, en rapprochant les enfants de l'Institut, des enfants dits normaux.

En ce qui concerne les modèles étiologiques évoqués, les éléments de ce groupe cherchent dans les milieux familiaux les origines des caractéristiques déficitaires mis en évidence chez les enfants, soit en faisant référence à des facteurs tenant aux théories de l'handicap socio-culturel, soit surtout en évoquant les pratiques sociales et morales des familles de milieux populaires.

Les institutrices ont des représentations sur l'évolution des enfants, qui vont de paire avec les aspects que nous venons de mettre en évidence, à savoir que l'évolution des enfants au niveau scolaire est conçue comme assez limitée.

L'école étant traditionnellement considérée comme neutre, la tendance dominante d'expliquer les mauvais résultats scolaires des enfants est de les attribuer à des caractéristiques qui leur sont propres; il n'est pas ainsi étonnant que les éléments de ce groupe mettent en évidence les caractéristiques déficitaires référées. D'autant plus que les si-

tuations dans lesquelles ils interagissent avec les enfants, sont structurées par des échanges centrées dans la rentabilité ou la non rentabilité des apprentissages.

D'autre part, la personnalité sociale des instituteurs a tendance à s'organiser sur la base d'un certain rapport autorisé à la culture et aux pratiques sociales et morales des classes dominantes; leur rôle social étant de diffuser dans les milieux populaires un ensemble d'habitus et de pratiques sociales nouvelles notamment à travers l'éducation de leurs enfants, de leur apporter le respect d'une culture en leur donnant accès à certains de ces éléments, il n'est pas étrange que les instituteurs qui adhèrent presque totalement à leur rôle, cherchent les explications des échecs de leur fonction sociale dans les pratiques sociales et morales des familles de milieux populaires.

Les adultes de notre troisième groupe, les éducateurs, ont en général des représentations plus positives sur les enfants, que ceux des deux autres groupes.

Ils ont une tendance plus accentuée à inscrire les enfants dans le champ de la normalité, les aspects déficitaires évoqués tenant plus, il nous semble, aux influences de l'idéologie du stigmate de la déficience intellectuelle, qu'à leur expérience plus directe.

En ce qui concerne les modèles étiologiques évoqués, les éducateurs sont particulièrement sensibles aux problèmes d'ordre relationnel ainsi qu'au rôle joué par les facteurs institutionnels à ce niveau.

Etant donné qu'un des terrains privilégiés de leur intervention institutionnelle est celui des rapports interpersonnels et que, d'autre part leur pouvoir institutionnel est très limité, leur sensibilité aux influences de l'institutionnalisation sur les enfants est plus grande.

En ce qui concerne l'évolution et le devenir des enfants leur représentation est aussi plus positive que celle des éléments des deux autres groupes, et au contraire du groupe des spécialistes, la tendance dominante est de responsabiliser l'institution.

Il nous semble que la position d'éducateur, renvoie plus à une certaine individualité qu'à des techniques apprises ou à des savoirs maîtrisés. Excepté les moments où les éléments de ce groupe sont avec les enfants dans les ateliers ou un rapport d'inégalité médiatisé par les techniques qu'ils possèdent et qu'ils sont censés transmettre s'établit, ils sont confrontés avec les enfants seuls ou en petits groupes, non en tant que techniciens mais en tant qu'individus.

Dans ces conditions, leur représentation sur les enfants est plus globale et plus diversifiée, sans qu'une gril-

le savant d'analyse de leurs comportements et de leurs caractéristiques s'interpose entre eux mêmes et la réalité.

D'autre part, étant donné la diversité des situations dans lesquelles ils interagissent avec les enfants et leur faible degré de structuration, la sélection d'indices comportementaux recueillis n'est pas déterminée par un objectif précis par rapport auquel s'organiseraient les catégories qui servent de référence à l'appréhension de l'autre, mais par plusieurs objectifs à des moments diverses.

L'expérience des rapports avec les enfants est dans ce cas l'élément le plus important dans l'organisation des représentations dans la mesure où il ira mettre à l'épreuve et corriger l'appartenance catégorielle.

II - Nos hypothèses concernant les représentations des différents travailleurs de cette institution sur les transformations qui ont eu lieu après le 25 Avril 1974 et sur leur rôle dans le développement des enfants semblent aussi avoir été confirmées.

Il y a effectivement des différences dans les représentations des trois groupes en ce qui concerne cette question.

Les "spécialistes" dont le pouvoir a été mis en cause à la suite du 25 Avril, ont tendance à privilégier les aspects qu'ils considèrent comme négatifs, à en accentuer les conséquences négatives pour le développement des enfants

à développer une logique de résistance au changement et de défense du *status quo*.

Ils ont d'autre part tendance à justifier les mesures de contrôle mises en place par la suite, à défendre la nécessité d'une restructuration institutionnelle ainsi que la délimitation des pouvoirs et des fonctions de chacun des professionnels.

En effet, étant donné que le partage des pouvoirs actuels renforce leur position dans l'institution, car ce sont eux qui contrôlent les principales décisions concernant les enfants ainsi que le travail des personnes qui intègrent le secteur scolaire et le secteur "para-scolaire", ils ont tendance à mettre en question la période de bouleversement institutionnel où non seulement leur pouvoir a été mis en cause mais où aussi les différents rôles étaient assez flous.

Le groupe des institutrices est un groupe un peu à part dans l'institution. A la suite du 25 Avril, les institutrices n'ont pas participé directement à la dynamique de remise en cause des pratiques institutionnelles. L'école n'a jamais été objet des discussions entre les différents travailleurs pendant cette période. L'idée de la neutralité de l'école et des pratiques pédagogiques a en effet dominé l'esprit des différents professionnels qui, s'interrogeant systématiquement sur les objectifs plus généraux de l'institution

ou sur les contacts de l'institution avec l'extérieur, n'ont jamais mis en cause ce qui se passait au niveau de la scolarité des enfants, acceptant comme naturels leurs successifs échecs à ce niveau.

Les institutrices ont ressenti au niveau de leurs classes les influences indirectes de cette période, qui se traduisaient essentiellement par des changements dans le comportement des enfants qui ne respectaient plus les normes et les règles instituées.

Elles ont ainsi tendance à mettre en évidence les influences négatives de ce bouleversement à ce niveau.

En ce qui concerne les autres aspects de la vie institutionnelle, elles ont des positions ambivalentes: elles considèrent que l'ouverture de l'institution sur le milieu a été positive au niveau du développement des enfants; elles considèrent en même temps que cette ouverture a été trop rapide, mettant en risque l'existence même de l'institution.

En ce qui concerne le nouveau pouvoir des "spécialistes" qui, à l'envers des responsables avant le 25 Avril, s'exerce aussi à l'école, notamment à travers l'introduction de discours psychologisants sur les difficultés d'apprentissage des enfants, elles ont tendance à le mettre en question, soit en revendiquant une intégration dans l'équipe des spécialistes, en tant que détenteurs elles aussi de savoirs spécifi-

ques sur l'"enfance anormale", soit en revendiquant une autonomie pour le secteur scolaire, telle qu'elle existait avant,

Le groupe des éducateurs, qui a pris en mains, la gestion de l'Institut après le 25 Avril, met en évidence les conséquences positives des transformations institutionnelles pour le développement des enfants. D'autre part, les éléments de ce groupe valorisent le travail en équipe pratiqué dans l'institution pendant cette période, et font apparaître des conceptions sur ce travail différentes de celles mises en évidence au niveau des deux autres groupes. Les éducateurs considèrent que l'équipe doit servir essentiellement à prendre des décisions collectives et à discuter les pratiques et conceptions éducatives, tandis que les "spécialistes" conçoivent l'équipe comme ayant les fonctions de contrôler le travail des différents secteurs et être un endroit de formation pour les non spécialistes.

+

+ +

rôle, plus les rapports se trouvent institutionnalisés; institutionnalisés dans la mesure où ils se conforment rigide^ment aux définitions de rôle prévues et préétablies par la position de l'individu dans l'institution.

Cette institutionnalisation des rapports a pour conséquence que, au niveau des rapports interpersonnels, tous les signifiés possibles de la rencontre soient déjà strictement prédéfinis et excluent la possibilité de nouvelles découvertes - les possibilités de connaître les autres se trouvent alors réduites.

Les processus de catégorisation qui ont été à l'origine de l'admission des enfants dans l'Institut, ont ainsi toutes chances de se voir confirmés au cours de l'institutionnalisation.

Dans les cas, cependant, où les rôles ne sont pas rigide^ment définis, ou les comportements ne se conforment pas aux définitions de rôle, il y a une rupture dans cette logique et la base sur laquelle les processus de catégorisation se reproduisent est mise en question. Une nouvelle représentation des enfants pris en charge émerge, qui tend à les inscrire dans le champ de la normalité et par là même à poser le problème de l'origine de leur prise en charge. Parallèlement, les représentations sur les pratiques institutionnelles et sur leur répercussion dans le développement des enfants prennent aussi des formes différentes - la tendance n'est plus de déresponsabiliser l'institution, mais au contraire, de

Nous pouvons dire en conclusion que notre recherche nous amène à mettre en question la notion de "déficience intellectuelle" ainsi que les modes de prise en charge spécialisée et les pratiques rééducatives traditionnellement utilisés pour "intégrer" ces enfants.

Dans le cadre de cette institution d'éducation spécialisée, notre travail a montré combien sont grandes les différences dans les représentations que les adultes qui y travaillent ont des enfants porteurs de l'étiquette "savante" de la déficience intellectuelle.

Nous avons mis en évidence quelques facteurs psychosociaux qui sont à l'origine de la construction de ces représentations.

Nous avons montré dans quelle mesure le type de pouvoir et de savoir du sujet de la représentation détermine le regard qui est porté sur les enfants et le système d'interprétation utilisé pour rendre intelligible leurs caractéristiques et comportements.

Nous avons aussi montré le rôle joué par les caractéristiques des situations d'interaction dans la détermination des indices comportementaux que seront retenus et par la suite utilisés dans la structuration de la représentation.

Notre recherche met en évidence, par ailleurs, quelques processus institutionnels qui tendent à encadrer les adultes qui y travaillent, leur fournissant un schéma de conduite, leur attribuant un rôle bien précis associé à des schémas normatifs de comportement.

Plus le comportement de chacun se conforme aux définitions de

mettre en évidence les facteurs qui, au niveau de la dynamique interne, des pratiques éducatives, des modes de prise en charge, limitent le développement de ces enfants.

L'ouverture de l'institution sur le milieu et l'existence d'un travail en équipe, jouent à ce niveau un rôle fondamental et ont été tel que nous avons montré à travers l'analyse des transformations institutionnelles qui ont eu lieu à la suite du 25 Avril, les principaux éléments autour desquels se sont organisés les résistances au changement.

Ces deux aspects, dans la mesure où ils contribuent à faire éclater la logique de marginalisation sur laquelle ce type d'institutions s'organisent, viennent mettre en question les modèles explicatifs des difficultés au niveau des apprentissages et au niveau de l'intégration sociale traditionnellement utilisés, qui situent au niveau des caractéristiques psychologiques individuelles la responsabilité des échecs de ces enfants.

ANNEXES

ANNEXE IAnalyse critique des théories de l'hérédité de l'intelligence et de l'handicap socio-culturel

I - L'idée que l'intelligence est héréditaire n'est pas si rare qu'on puisse le penser; c'est au contraire une conception très répandue qui a trouvé sa confirmation apparente et sa légitimité dans plusieurs travaux dont ceux de James F. Crow, James V. Nee et Carl Stren de l'Académie Nationale des Sciences des Etats Unis qui affirment explicitement

"qu'un programme de sélection ayant pour objectif l'augmentation de l'intelligence pourrait être presque sûrement bien réussi" (1)

ceux du sociologue Bruce Eckland qui essaye de montrer l'importance des facteurs génétiques pour la compréhension des différences entre les classes sociales; ou bien ceux de A. Jensen qui affirme qu'il est

"très improbable que des groupes qui diffèrent dans leur statut socio-économique ne diffèrent aussi, en moyenne, dans leur patrimoine génétique" (2)

et qui considère que l'intelligence est héréditaire à 75%.

De même, au niveau de l'Europe, certains auteurs arrivent à des conclusions semblables. Cyril Burt, par exemple, considère que 80% de la variance de l'intelligence serait déterminé par des facteurs génétiques et R. Zazzo ayant, pourtant des positions idéologiques différentes dit que

"l'intelligence telle qu'elle est définie et mesurée par une épreuve telle que le Pinet Simon est tributaire de facteurs héréditaires de même qu'un trait physique tel que l'hauteur" (3)

Malgré qu'à, notre connaissance, Zazzo ne précise jamais cette affirmation, il nous paraît légitime d'ajouter que si l'intelligence est aussi héréditaire que l'hauteur, son héritabilité, calculée à partir d'une formule proposée par Fehr (1969) serait environ de 0,87 ce qui est d'ailleurs confirmé par plusieurs indications selon lesquelles l'héritabilité de la taille approche l'unité. C'est ainsi que la thèse de Zazzo relative à l'héritabilité de l'intelligence s'approche de celle de Burt, Jensen et bien d'autres. C'est cette affirmation que l'intelligence est héréditaire et que sa variation s'explique en termes génétiques qu'il s'agit maintenant de discuter, d'autant plus qu'on entend fréquemment des références à ces données sans que la façon dont elles ont été obtenues soit mise en évidence et sans que les présupposés qui y sont présents soient, non plus, explicités.

Si l'on tient compte de l'expression mathématique de l'héritabilité la première question polémique tient à l'affirmation qu'une manifestation phénotypique donnée est le résultat de variables génétiques et de milieu qui contribuent d'une façon additive et indépendante à la construction de cette manifestation phénotypique. Or cette idée, tel que le souligne Lyster (1972) est

"hautement suspecte car l'additivité n'est plausible que quand il existe à son origine une raison biologique aussi plausible" (1)

Par contre, pour des caractères complexes il y a peu de raisons d'attendre que l'additivité et l'indépendance se maintiennent ces caractères étant, en général plutôt le reflet d'un processus de développement dans lequel des facteurs génétiques et des facteurs de milieu sont mélangés. Postuler l'indépendance et l'additivité de

ces facteurs équivaut à développer une conception substantialiste et statique des rapports entre facteurs de milieu et facteurs génétiques.

Mais, même si l'on admettait la tentative d'isoler les facteurs intervenant dans le développement intellectuel, on serait amené à essayer de comprendre comment ces différents auteurs arrivent à de telles conclusions sur l'hérédité de l'intelligence, car aucune théorie n'est indépendante des techniques utilisées dans sa construction.

Les techniques utilisées dans ce domaine sont l'étude de jumeaux en particulier de jumeaux homozygotiques placés dans des milieux familiaux différents. Ces études montrent, en général, qu'il y a des coefficients de corrélation élevés entre les QI de jumeaux homozygotiques placés dans des milieux différents. Burt, ayant étudié 53 paires de jumeaux arrive à une corrélation de 0,863; Newman, Freeman et Rolzinger ont trouvé en étudiant 9 paires de jumeaux une corrélation de 0,767. Fehr, Newman et coll, seraient arrivés à une corrélation de 0,67 au Binet et de 0,72 au Otis; d'autres études trouvent des corrélations du même ordre de grandeur dont celle de Shields 0,77 et de Jensen 0,75; toutes ces corrélations concernent des jumeaux homozygotiques séparés.

Ces données prétendent en effet démontrer la participation déterminante des facteurs génétiques dans le développement intellectuel. Cependant ces résultats ne nous paraissent pas évidents car les facteurs de milieu ne sont pas effectivement contrôlés comme il faut.

drait. Tel que Fehr le montre, les jumeaux séparés ne sont pas placés d'une façon aléatoire dans les familles adoptives; généralement celles-ci sont choisies selon certains critères dont celui d'avoir un niveau socio-économique aisé et comprendre émotionnellement et intellectuellement le problème de l'adoption. Les jumeaux homozygotiques sont ainsi adoptés par des familles qui présentent une certaine homogénéité soit du point de vue culturel soit du point de vue socio-économique. Le contraste entre milieux n'étant pas accentué, toute étude qui essaye d'analyser le rôle respectif de l'hérédité et du milieu débouche dans une problématique stérile.

Par ailleurs, beaucoup d'auteurs ayant étudié ces problèmes n'indiquent pas d'une façon explicite les caractéristiques des familles qui adoptent les jumeaux, se limitent à présenter des tableaux où ils indiquent simplement si les jumeaux ont été élevés ensemble ou séparément (Butcher, 1972).

En ce qui concernent les études qui indiquent clairement les caractéristiques des familles adoptives on peut référer celle de Shields qui montre que très souvent un des jumeaux est adopté par un autre membre de la famille ce qui rend le milieu encore plus homogène. Il faut signaler que dans l'étude de Shields 2/3 des jumeaux étaient dans ces conditions d'adoption.

D'autre part, on doit dire aussi que les études faites dans ce domaine dépendent tellement des instruments de mesure utilisés ainsi que de la population étudiée, que les résultats obtenus par diffé

rents auteurs non seulement ne coïncident pas, mais contrastent très souvent. C'est ainsi que, en ce qui concerne les résultats scolaires, la corrélation entre jumeaux homozygotiques élevés séparément est seulement légèrement plus élevée dans les études de Newman, Freeman et Holzinger que celle trouvée par Burt chez des frères élevés séparément (0,583 et 0,526 respectivement); la corrélation entre jumeaux homozygotiques élevés ensemble qui est, selon l'étude de Newman de 0,892, n'est que légèrement supérieure à la corrélation trouvée par Burt sur des frères élevés ensemble 0,803; de même la corrélation frères élevés ensemble est plus forte que celle entre des jumeaux dizygotiques élevés ensemble (0,803 et 0,692).

En ce qui concerne l'héritabilité, dérivée de l'application de la formule proposée par Fehr, on vérifie qu'elle est variable d'auteur à auteur; c'est ainsi qu'elle serait selon Newman et coll. de 37,47 selon Shields de 56,60 et selon Burt de 73,60 - ce qui signifie que la partie de l'intelligence qui dépendrait de facteurs héréditaires varierait entre 37% et 74%.

Il faut dire d'autre part, que les corrélations indiquées cachent aussi des différences - en effet, en faisant ressortir les corrélations entre les QI des jumeaux les auteurs oublient de faire ressortir les différences entre ces QI. Si on examine ces différences de QI entre jumeaux homozygotiques on vérifie tel que Deutsch le signale (1969) que la différence moyenne est de 6 à 14 points.

En effet dans les études de Newman et la différence moyenne en-

tre les QI de 19 pairs de jumeaux, en utilisant le Stanford-Binet est de 8,2; selon Shields, en utilisant le test des dominos et de vocabulaire Milton-Hill la différence moyenne entre 38 pairs de jumeaux est de 9,5 points. Shields et Gottesman ont aussi vérifié que c'est dans le test de vocabulaire qu'on trouve les plus grandes différences (14 points en moyenne); Juel-Nielson à leur tour, en utilisant la batterie Wechsler ont trouvé une différence moyenne de 7,3 points entre 12 pairs de jumeaux.

En ce qui concerne, encore, la différence entre jumeaux homogènes, Bloom a analysé les données de Newman et al., et a divisé les 19 pairs de jumeaux en deux groupes: un groupe où le milieu était semblable (11 pairs), un autre groupe où le milieu contrastait (8 pairs). La corrélation entre les QI des jumeaux du premier groupe c'est élevé à 0,91; en compensation la corrélation entre les autres 8 pairs de jumeaux a diminué jusqu'à 0,24.

Stone et Church (1968), en se basant sur les données de Newman et al., ont constitué deux groupes de jumeaux: un premier composé par dix pairs de jumeaux qui avaient de larges différences en ce qui concerne le milieu social et éducatif, un deuxième composé par neuf pairs ayant des différences plus négligeables. Ils ont vérifié que dans le groupe où il y avait de plus grandes différences sociales et éducatives, sept pairs de jumeaux avaient des différences de QI de 10 points ou plus, et que seulement trois pairs avaient des différences de QI plus petites que 10 points. Dans

ce même groupe ils ont trouvé quatre pairs ayant des différences de QI de 15, 17, 19 et 24 points - c'est à dire une différence moyenne de 18 points.

Toutes ces données nous amènent à dire qu'il n'y a pas d'études suffisantes pour que l'on puisse affirmer l'existence de n'importe quelle héritabilité de l'intelligence.

L'affirmation du caractère additif et indépendant des facteurs héréditaires et de milieu, est du moins, très discutable, et relève (Elkind, 1969) d'un modèle de développement statique et substantialiste. Les résultats des études de jumeaux peuvent être interprétés de façon différente. Le fait que les résultats moyens aux tests de niveau intellectuel se distribuent d'une façon non homogène dans les différentes classes sociales, difficile l'interprétation en termes héréditaires, à moins qu'on admette un effet génétique improbable d'un processus d'endogamie sociale. (Jacquard, 1977).

D'un autre côté cette problématique de l'héritabilité de l'intelligence, s'articule directement aux discussions qui concernent les concepts de l'inné et de l'acquis. Il est intéressant de noter que déjà les études éthologiques de l'école ontogénétique, avaient montré que la problématique inné/acquis était flogistique et devrait être dépassée par l'étude des processus de développement; Schneirla (Schneirla, 1954) disait que seulement dans un sens abusif on peut dire que la constitution génétique détermine l'organisation des patterns de comportement, même dans ceux caractéri-

sés par la ligne la plus rigide de développement.

Il faut aussi remarquer que beaucoup d'affirmations concernant le caractère purement inné de quelques comportements animaux ont dû être corrigées, puisqu'on a découvert que c'était l'interaction (pas l'addition) entre des facteurs innés et des facteurs de milieu qui expliquerait ces comportements. Mais cette interaction est de tel ordre qu'il est impossible de préciser, en termes de pourcentage "combien" de ces comportements seraient dus au milieu, et "combien" en seraient dus à l'hérédité. Une telle problématique est absurde. Malgré le fait que les comparaisons systématiques entre le comportement animal et la conduite humaine, ne nous semblent pas légitimes, nous aimerions signaler que nous ne comprenons pas comment l'objection ontogénétique, qui est valable pour les comportements animaux, plus ou moins fixes, par exemple la nidification des oiseaux, ne le serait aussi pour des fonctions aussi complexes que l'intelligence humaine.

Dans ces conditions les tentatives d'expliquer l'échec scolaire par des facteurs intellectuels d'origine héréditaire, devient suspecte, parcequ'elles correspondent à l'application d'hypothèses généticiques extrêmement discutables à un phénomène social et psychosocial de nature bien connue - ce qui en termes d'idéologie éducative a pour conséquence la légitimation de la situation éducative actuelle. Si les enfants échouent à l'école, cela serait dû à leurs gènes et non au contexte socio-éducatif - telle est la conclusion ayant des prétentions scientifiques que des auteurs tels

que Jensen et Herrnstein ont défendu.

Finalement nous aimerions encore souligner un phénomène historique et social intéressant; le fait que ces théories génétiques soient associées directement, aux Etats Unis, à une idéologie et à des options politiques conservatrices. En effet, ces théories suppriment le rôle de la pratique et le fait que l'individu est un noeud d'interactions sociales; elles oublient que c'est le développement social du sujet qui constitue ce que parfois on appelle "ses aptitudes"; elles essayent de cacher que l'homme vit et se développe dans un milieu social contradictoire.

II -

A - La deuxième conception théorique qui essaye d'expliquer le phénomène de l'échec scolaire met l'accent sur les déterminismes sociaux qui expliqueraient les différences intellectuelles entre individus de classes sociales différentes. Ces théories affirment que l'enfant de milieu populaire aurait une expérience déficitaire, due à une inadéquation de stimulation, qui entrainerait un développement intellectuel plus lent pour cet enfant, qui se traduirait à son tour par un QI inférieur .

Selon les partisans de cette théorie, le potentiel intellectuel des enfants de milieux populaires pourrait s'améliorer si les déficits de stimulation étaient corrigés. Cette idée renvoie aux pédagogies compensatoires.

Il est intéressant de signaler à ce sujet qu'aux Etats Unis, ces

idées se lient explicitement à une idéologie libérale et ont pris une assez grande importance dans le cadre de lutte contre la pauvreté et les inégalités économiques. D'après Bowles et Gintis, (Bowles et Gintis, 19) pendant les années 60, des noirs des femmes et des chômeurs ont manifesté dans la rue sur le thème des inégalités économiques.

Deux points de réforme ont alors été considérés de la plus grande importance: celui de la formation professionnelle et celui de l'éducation. C'est autour de ce dernier que la thèse de l'handicap et de la pédagogie compensatoire s'articuleront.

Un des programmes de recherche développé dans le cadre de ces théories avait comme objectif de comprendre le contraste entre l'éducation dans les classes moyennes et dans les classes défavorisées. (Hunt, 1969).

C'est dans cette optique que Kagan dans ses travaux de recherche a observé des milieux familiaux contrastés et a mis en évidence que les enfants de classes défavorisées n'ont pas une expérience d'interaction avec les adultes du même type que les enfants des classes moyennes. C'est ainsi que par exemple, les mères de classes inférieures, passaient moins de temps en vocalisations mutuelles face à face avec leur bébé, elles se souciaient moins des progrès maturatifs de leur enfant et elles interagissaient ludiquement moins avec lui. Ces résultats ont amené cet auteur à affirmer que l'absence de ces expériences retarderait la croissance in-

telle et conduirait à des résultats inférieurs dans les tests d'intelligence.

Schoeggen, lui aussi, comparant des enfants de 3 ans dans huit familles ayant un statut professionnel élevé, dans huit familles rurales pauvres et dans huit familles urbaines pauvres, arrive à des conclusions semblables. Concrètement il a vérifié que, dans des situations fonctionnellement identiques, le nombre d'interactions adulte/enfant était approximativement le double pour les classes moyennes que pour les classes inférieures, et que, qualitativement, les classes inférieures attiraient plus rarement l'attention des enfants pour les couleurs, la forme et la position de plusieurs objets.

D'un autre côté, des auteurs comme Deutsch, ont mis en évidence le rapport perception/milieu, en affirmant que la quantité et l'organisation des stimuli auxquels l'enfant est exposé, sont déterminants pour leur développement mental; dans des milieux sociaux inférieurs, la quantité et surtout l'organisation des stimuli, seraient inférieures à celles des autres milieux. En particulier, les milieux de sous-prolétariat, ne donneraient pas à l'enfant une variété suffisante de stimuli, ne les conduisant pas à une discrimination figure/fond, à un "ratio" signal/bruit adéquats, ce que, vu l'importance de la discrimination visuelle et auditive dans les acquisitions de base, entraînerait des retards de développement.

La plupart de ces études ne révèle pas cependant les processus de médiation entre la variable considérée déterminante, dans ce cas, le milieu, et le processus de développement mental. Ils constatent en général que, à des milieux considérés pauvres en stimuli, en interactions sociales, etc, correspond un développement mental plus lent et déficitaire. Une exception à cette situation se trouve dans les travaux de Lautrey (Lautrey, 1973, 74, 76a, 76b) qui explicite la nature du rapport milieu social et développement cognitif.

Une autre variable intermédiaire évoquée par plusieurs auteurs entre l'origine sociale et le développement cognitif a été le langage; en effet, un des aspects de la théorie de l'handicap socio-culturel est la théorie de l'handicap linguistique.

Cette thèse défend l'existence de "parlers" de classe différents, qui ont été objet d'étude de la socio-linguistique surtout après les années 60, quoique avant, Friès (Friès, 1940) ait étudié les différences morphologiques et de lexique entre les classes inférieures et moyennes, en matière de langue écrite et que Schatzman et Strauss (Schatzman et Strauss, 1955) les aient étudié en ce qui concerne la langue orale.

Partant de la constatation de l'existence de formes plus ou moins spécifiques d'utilisation de la langue, on est arrivé à l'idée qu'il serait possible d'établir une hiérarchie entre ces formes, idée qui est basée sur une confusion entre exigences normati-

ves et exigences fonctionnelles.

L'expression la plus vive de cette idéologie scientifique est, à notre avis, la théorie du déficit verbal ou de la privation verbale des enfants de milieux populaires.

Une fois de plus ce furent les enfants noirs des quartiers pauvres des Etats Unis qui ont fourni les données empiriques nécessaires à ce type de thèse. Bereiter (Bereiter, 1966) dit à ce propos que ces enfants, qui avaient 4 ans, n'étaient capables de réaliser aucune assertion. Il arrive à la conclusion que la parole de ces enfants n'est qu'une série de cris émotifs et décide de les traiter comme s'ils n'avaient pas de langage.

Le même auteur affirme encore que le langage de ces enfants privés culturellement n'est pas une simple version sousdéveloppée de l'anglais standard, mais une forme non logique de comportement expressif.

On peut penser que dans nos sociétés européennes, ces affirmations concernant l'anglais noir américain n'ont pas d'incidence. Une telle idée est pourtant fausse car la théorie de l'handicap linguistique s'est généralisée en Europe. On trouve très souvent des affirmations qui établissent un rapport étroit entre les difficultés d'apprentissage de la lecture et une utilisation du langage oral insuffisante; ou encore l'idée de créer des méthodes spécifiques pour compenser le langage de certains enfants; ou bien, la thèse que dans des milieux socio-culturels défavorisés les enfants présentent généralement un déficit linguistique.

La question de savoir quelle est la nature de cet handicap se

pose ainsi avec acuité.

Un travail de Candelon-Salveyre, Restagno et Simon montre que les pléonasmes grammaticaux sont presque neuf fois plus fréquents dans les milieux populaires que dans les milieux sociaux moyens ou élevés; que les fautes de conjugaison sont quatre fois plus fréquentes dans le premier milieu que dans le deuxième; que des particularités régionales sont huit plus fréquentes dans les milieux défavorisés que dans les milieux favorisés.

S'appuyant sur ces résultats, les auteurs arrivent à la conclusion que les enfants de milieux défavorisés, avant leur entrée à l'école primaire, et même ayant des possibilités intellectuelles semblables, ont des handicaps de nature linguistique, soit du point de vue vocabulaire, soit du point de vue grammaire.

La formulation la plus élaborée concernant les différences socio-linguistiques entre les classes moyenne et populaire, est sans doute celle de Bernstein et de son école.

Bernstein, dans un texte classique, distingue en effet, deux langages différents, un premier qu'il appelle publique et un deuxième qu'il appelle formel, le premier étant utilisé par les classes populaires et le deuxième par les classes moyennes et élevées.

Dans le développement de son modèle, Bernstein substituera les notions de langage formel et de langage publique par des notions de "code élaboré" et de "code restreint". Ces deux codes se dis-

tinguent au niveau psychologique et au niveau linguistique. Au niveau linguistique ils se distinguent par le degré de probabilité avec lequel on peut prévoir les éléments de syntaxe qui serviront à organiser le discours signifiant; au niveau psychologique ils se distinguent par le degré avec lequel ils facilitent (code élaboré) ou inhibent (code restreint) l'expression symbolique des intentions sous forme verbale. (Bernstein, 1971). D'un autre côté les séquences verbales, construites d'après le code restreint, sont socio-centriques - le fréquent appel au consensus en est la preuve - et les séquences organisées d'après le code élaboré sont essentiellement ego-centriques - une fréquence plus grande d'énoncés centrés sur le sujet en sont la preuve.

Quant aux caractéristiques grammaticales qui distinguent ces deux codes, nous trouvons, une fois de plus, des éléments de type stylistique. Ainsi, les classes moyennes/élevées, utiliseraient plus fréquemment des subordonnés, des formes verbales complexes, la voix passive, des adjectifs rares, des conjonctions, des énoncés du type "Je crois que", "Je trouve que", et, en général, le mot "je"; les classes inférieures utiliseraient dans une plus grande proportion tous les pronoms personnels, des termes du type "you" et des séquences socio-centriques.

Une autre différence importante concernerait la conduite ver-

bale adoptée lors de la description d'une image (Bernstein, 1975) Les enfants de milieux populaires, centrés dans ce contexte, décriraient les images sans expliciter d'une manière claire tous les éléments du référent; par contre chez les enfants de classe moyenne l'explicitation serait la règle.

Ces auteurs arrivent à la conclusion qu'un observateur qui ne connaît pas l'image a plus de difficultés à comprendre l'histoire, quand il entend la première description, parce que ce type de langage verbal serait moins efficace que le deuxième.

Cette conclusion nous paraît cependant abusive car le récepteur voit en réalité les images qui viennent d'être décrites. Ce qui pourrait servir de base à une interprétation opposée à celle que nous venons de référer: nous pourrions dire, au contraire, que dans le premier cas, le sujet saisit la situation parfaitement et développe une conduite verbale adaptée à cette situation; dans le deuxième cas le sujet développe un discours de verbosité très redondant.

D'un autre côté, plusieurs auteurs considèrent que ce n'est pas seulement le type de discours qui contraste quand on compare les classes moyennes avec les classes populaires, mais aussi l'importance qui est attribuée au langage, dans la socialisation de l'enfant.

C'est ainsi que Cook-Gumperz (Cook-Gumperz, 1973) affirme qu'il existe une utilisation de "techniques impératives" dans les clas-

ses inférieures et des appels personnels dans les classes moyenne et supérieure.

Dans ce même contexte Bernstein prétend que dans les classes moyennes, le rapport linguistique originel entre la mère et l'enfant maximise plutôt les différences intellectuelles et affectives que les ressemblances, en faisant appel à la gradation et à la nuance de la signification.

Ainsi, les enfants des classes moyennes seraient poussés très tôt, à analyser leur expérience en termes linguistiques explicites à verbaliser et à nuancer les états émotionnels, soit chez les autres soit chez soi-même. Ils seraient aussi poussés à établir un plus grand nombre de rapports entre ces divers aspects.

Les enfants de classes inférieures réaliseraient une plus grande quantité d'apprentissages brutes, l'intervention du milieu servant essentiellement, d'après certains auteurs, à montrer ce qui est permis et ce qui ne l'est pas, ce qu'on peut faire et ce qu'on ne doit pas faire. Ceci a amené Cook à dire que les enfants de milieux sociaux inférieurs sont, dans des situations comparables aux rats dans un labyrinthe, où ils apprennent à éviter des chocs électriques ou apprennent des consignes relatives à des comportements.

Le langage dans ses classes sociales, serait utilisé comme moyen direct de contrôle du comportement de l'enfant, soit à travers

des ordres, soit à travers la définition de rôles; le langage dans ces cas, serait, moins souvent, le moyen d'établir des rapports de cause à effet.

Ce qui fait que ces auteurs considèrent le champ linguistique où l'enfant vit dans les milieux populaires comme ayant des incidences moins favorables pour son développement cognitif. Cette carence linguistique, ayant des répercussions cognitives négatives, serait en grande partie responsable par les difficultés scolaires des enfants de milieux populaires.

On peut cependant, formuler une série d'objections concernant ces conceptions, notamment sur le plan méthodologique.

Dans la plupart de ces travaux, la communication était reçue par un observateur de classe moyenne, ce qui, en introduisant le sujet dans un rapport social assymétrique, est susceptible de han- ger son discours. (Robinson, 1974; Labov, 1972, 73)

Ce genre d'hypothèse est confirmée par un travail de Coppel où il montre que, en situation libre, un enfant de classe de tran- sition a un discours très riche et élaboré, discours qui se res- treint massivement dans une situation de testing. L'enfant, dans cette dernière situation, est obligé de faire un double mouvement: il doit rejeter le langage qui lui est familier et adopter un lan- gage qu'il ne domine pas (CRESAS, 1974). Si on s'était limité à é- tudier son langage dans la deuxième situation (testing) on serait

arrivé à la conclusion que l'enfant était incapable d'argumenter efficacement et qu'il se limitait à employer un langage peu diversifié.

D'autre part, on a pas encore trouvé de réponses à une série de questions, en particulier celle concernant les rapports entre structure et fonction. Nous sommes convaincus que beaucoup d'auteurs arrivent un peu trop vite à la conclusion que dans l'absence de patterns linguistiques de la classe moyenne, il y a forcément une perte d'efficacité fonctionnelle. Plusieurs recherches ont cependant montré le contraire.

Johnston et Singleton (Johnston et Singleton, 1977) ont cherché à étudier la capacité de communication et d'information du langage dans des milieux sociaux contrastés. Ils ont groupé deux à deux des enfants de 5 ans; un des enfants devait décrire une figure complexe que le récepteur devait identifier, sans l'avoir vue, parmi un ensemble d'autres figures. Il a vérifié que les enfants de classes moyenne et ouvrière présentaient des différences significatives en ce qui concerne la dimension du discours produit par l'émetteur: les enfants de classe ouvrière, ont fait une description de figures utilisant une stratégie "globalité/inférence" tandis que les autres enfants ont décrit ces mêmes figures en utilisant une stratégie "partie/description". Il y a, ainsi, des différences qualitatives entre enfants de milieux sociaux différents.

Cependant ces auteurs ont montré qu'il n'y avait pas de différences significatives en ce qui concerne l'efficacité fonctionnelle entre les deux styles de comportement linguistique.

Finalement on peut aussi faire quelques objections en ce qui concerne les études qui soustendent les conceptions du handicap linguistique, cette fois-ci de type théorico-méthodologique.

Il nous semble qu'il n'y a pas de données précises sur le rôle du langage dans les classes populaires, soit dans les rapports de travail, soit à la maison, soit dans d'autres situations de la vie quotidienne. Tout ce qui existe, ce sont des questionnaires, mais ceux-ci présupposent une transparence des pratiques sociales à la conscience du sujet -présupposé qui est très discutable.

La question: qu'est ce que les classes populaires font avec le langage, n'est pas toujours répondue. Sans des observations du comportement linguistique de ces classes dans des situations autres que les situations classiques de testing, on peut toujours avoir comme résultats de simples artefacts. Ce fut ce que l'école dialectologique américaine a montré quand Labov a commencé à étudier du point de vue linguistique, le comportement verbal des enfants noirs de Harlem, aux Etats Unis. Labov a mis en évidence, en particulier, que la restriction du comportement linguistique chez ces enfants, était le résultat de facteurs socio-linguistiques qui exerçaient leur influence sur l'enfant et sur l'adulte dans une si-

tuation assymétrique.(Labov,in Heddie,N,1976). Ce fait l'a fait conclure qu'il était nécessaire d'utiliser des techniques différentes de celles normalement utilisées pour explorer la capacité verbale de l'enfant. Il est intéressant de remarquer à ce sujet, que si on définit des tâches, sous plusieurs aspects inverses à celles qu'on a l'habitude de solliciter aux enfants, on peut obtenir des résultats inverses à ceux qu'on obtient habituellement. Par exemple, on sait que les enfants de milieux populaires fournissent, en général, des énoncés plus courts que les enfants de classes moyennes; cependant, face à une situation définie par la consigne "raconte le plus grand mensonge possible", les enfants de milieux populaires dépassent les enfants des classes moyennes. (François F, 1977)

Labov, (Labov, 1975), en utilisant des méthodologies différentes de l'interview classique, est arrivé à des conclusions inverses à la majorité des auteurs: le discours des classes moyennes, apparaît alors disfonctionnel sous certains aspects quand on le compare aux discours des classes populaires. Labov arrive à la conclusion que les locuteurs des classes populaires racontent, raisonnent et discutent mieux que beaucoup de locuteurs de classes moyennes qui temporalisent, qualifient et perdent leurs arguments dans une masse de détails irrelevantes. Labov parle de verbalisme et de extraverbiage, à propos de ces discours.

Quant à la non grammaticalité hypothétique du discours des classes inférieures noires américaines, il a été démontré que l'idée de Bereiter et Engelman était absurde du point de vue linguistique. Quant à l'idée que certaines particularités du discours de ces classes, par exemple la double négation, ou le manque d'accord sujet/verbe, impliqueraient une déficience logique, il a été démontré que ce n'est pas le cas, étant donné que ces particularités font partie de la structure du langage de ces classes et ne donnent lieu à aucune ambiguïté. Il faut pourtant dire, que c'est en se basant sur ces particularités que la sélection scolaire se fait (Esperet, 1977).

On peut ainsi conclure que le discours des classes populaires dit illogique, insuffisant, incapable de favoriser l'analyse d'expériences est méprisé par l'école, celle-ci ayant tendance à le dévaloriser ou à l'oublier; la thèse que ce discours aurait une moindre efficacité fonctionnelle prend une dimension idéologique sur laquelle Bernstein lui-même a insisté et pour laquelle l'idée de surnorme de François F. (François F., 1978) semble remettre. C'est que la valorisation relative des systèmes symboliques, l'accès, le contrôle, l'orientation et le changement de ces systèmes sont dirigés par les relations de pouvoir inscrites dans la structure de classes de notre société.

Nous pouvons comprendre alors l'échec des programmes de pédagogie compensatoire. Ceux-ci ne chercheraient pas à compenser des

déficits qui paraissent ne pas avoir une existence réelle, mais à annihiler des différences, qui existent en réalité, obligeant les enfants de milieux populaires à adopter la culture des classes moyennes.

ANNEXE IIQuestions utilisées dans les interviews ayant pour but l'étude
du fonctionnement institutionnel

I - Caractérisation de la population prise en charge par l'institut et critères d'admission

1 - Combien d'enfants y a-t-il dans l'institution? Quel est leur âge?

2 - Comment viennent les enfants pour cet Institut? Qui les envoie?

3 - Quels sont les critères de leur admission? Qui les a défini? Qui est responsable par leur application?

4 - Qui décide du régime des enfants dans l'institut? Selon quels critères?

5 - Comment est fait le diagnostic des enfants? Quels sont les instruments utilisés? Qui les fait?

II - Caractérisation des différents travailleurs de l'Institut

6 - Quelle est votre fonction dans l'institution?

7 - Quelle est votre formation?

8 - Depuis combien de temps travaillez-vous ici?

III - Comment vivent les enfants dans l'Institut

9 - Comment s'organise la journée dans l'Institut? Qui en est responsable? Tous les enfants suivent obligatoirement les mêmes activités?

- 10 - A quels moments de la journée êtes-vous avec les enfants?
Pour quoi faire? Quels sont vos objectifs éducatifs?
- 11 - Comment est organisée la scolarité des enfants? Quels sont les critères utilisés en ce qui concerne le rendement scolaire? Qui les définit? Quels sont les programmes précis? Quels sont les objectifs à atteindre?
- 12 - Quelles sont les activités proposées aux enfants en dehors des moments d'école? Qui en est responsable? Y a-t-il des programmes définis à ce niveau? Y a-t-il des buts précis à atteindre?
- 13 - Y a-t-il une coordination entre le travail des différentes personnes? Comment est-elle faite? Qui en a la responsabilité?
- 14 - Comment se passent les contacts avec l'extérieur? Y a-t-il des normes sur cette question? Qui les a établies?
- 15 - Les enfants peuvent sortir seuls? Dans quelles conditions?
- 16 - Quels sont les objectifs de ces sorties?
- 17 - Comment sont les contacts avec le milieu familial?
- IV - Critères de sortie de l'institution
- 17 - Y a-t-il des critères définis en ce qui concerne la durée du séjour dans l'Institut?
- 18 - Qui a élaboré ces critères? Qui est responsable par leur application?
- 19 - Comment est préparée la sortie définitive des enfants? Quelles sont les possibilités envisagées? Qui s'en occupe?

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Abric J.C. (1976) - Jeux conflits et représentations sociales
Thèse de Doctorat d'Etat, Aix en Provence, Université de Provence
- Alves Martins M., Brito Mendes C. (1978) - "Relatorio dum estudo sobre insucesso escolar na regio de Alcantara" Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Alves Martins M. et coll. (1982) - "Relatorio dum levantamento do insucesso escolar nas escolas primarias de Alfama" Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa
- Basaglia F. (1970) - "L'institution en négation", Seuil, Paris
- Baudelot C. Establet R. (1971) - "L'école capitaliste en France", Maspéro, Paris
- Bénard da Costa A.M. (1981) - "Educação especial" in Sistema de Ensino em Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Benavente A. Pinto Correia A. (1980) - "Obstáculos ao insucesso na escola primaria", Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa
- Bereiter C., Engelman E. (1966) - "Teaching and disadvantaged child in the pre-school", Prentice Hall, London
- Bereiter C. (1969) - "The futur of individual differences" in Harvard Educational Review 39:2 - p 301-309
- Bernstein B. (1973) - "Theoretical studies towards a sociology of language", Routledge and Kegan Paul, London

- Bernstein B. (1977) - "Langage et classes sociales", Minuit, Paris
- Bernstein, B. (1977) - "Class, codes and control, III, Towards a Theory of Education", Routledge and Kegan Paul, London
- Bourdieu P. Passeron J.C. (1964) - "Les héritiers", Minuit, Paris
- Bourdieu P. Passeron J.C. (1970) - "La reproduction", Minuit, Paris
- Bourdieu P. (1976) - "The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities" in Schooling and Capitalism, Open University p 110-119, London
- Bourdieu P. (1979) - "La distinction", Minuit, Paris
- Brossard M. (1976) - "Developpement cognitif, langage et classes sociales" in La Pensée Nov, Dez, 5-17
- Bowles S. Gintis, H. (1972) - "I.Q. in the U.S. class structure" Social Policy , IV, 4, 5:331-409
- Burt (1940) - "The factors of the mind", University Press, London
- Butcher, H.J. (1972) - "A inteligência humana", Perspectiva, Lisboa
- Candelon-Salveyre, Restagno N. et Simon (1974) - "Langage et classes sociales chez l'enfant de six ans" in G.F.E.N. Echech scolaire, editions sociales, Paris
- Carugati, F. Emilliani F. Palmonari A. (1981) - "Tenter le possible; une expérience de socialisation d'adolescents", Peter Lang, Paris

- Charlot B. (1976) - "La mystification pédagogique", Payot, Paris
- Chauvière M. (1981) - "De l'inadaptation au handicap: les étapes d'une politique de l'enfance" in Connexions, 32
- Cook-Gumperz (1973) - "Social control and socialization", Routledge and Kegan Paul, London
- Cooper, D. (1972) - "Mort de la famille", Seuil, Paris
- C.R.E.S.A.S. - Cahiers du C.R.E.S.A.S., Institut National de Recherche Pédagogique
- C.R.E.S.A.S. (1974) - "Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle" in La psychiatrie de l'enfant vol. XVII fasc 1 PUF
- C.R.E.S.A.S. (1974) - "Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de scolarité" in Recherches Pédagogiques n° 68
- C.R.E.S.A.S. (1978) - "Nouvelles études sur l'échec scolaire", I, II, Recherches Pédagogiques n° 95, n° 96
- C.R.E.S.A.S. (1978) - "Le handicap socio-culturel en question", E.S.F., Paris
- C.R.E.S.A.S. (1981) - "L'échec scolaire n'est pas une fatalité", E.S.F., Paris
- Crombach L.J. (1969) - "Genetic theories and influences: comments on the value of the diversity" in Harvard Educational Review 39:2 338-347
- Crow J.F. (1969) - "Heredité, environment and educational policy" in Harvard Educational Review 39:2 301-309

- Denhière G. (1976) - "Apprentissage et développement intellectuel" La Pensée 190:130-149
- Deutsch G. (1968) - "Environment and perception" in Deutsch, Katz et Jensen. - "Social class, race and psychological development" Holt, Rinehart and Winston
- Deutsch M. (1969) - "Happening on the way back to the forum" in Harvard Educational Review, 39:2 513-557
- Doise W. Mugny C. Perret-Clermont A. (1975) "Social interaction and the development of cognitive operations" in European Journal of Social Psychology, 5, 367-383
- Elkind D. (1969) - "Piagetian and psychometric conceptions" in Harvard Educational Review 39:2, 319-337
- Espéret E. (1976a) - "Langage, milieu et intelligence" in Bulletin de Psychologie XXIX, 320
- Espéret E. (1976b) - "Langage écrit et sélection scolaire: exemple-orientation en 6^{ème}" in La Pensée, 190:93-114
- Eysenk H. (1973) - "The I.Q. argument: race, intelligence and education", the Library Press, London
- Eysenk H. (1977) - "L'inégalité de l'homme", E.S.F., Paris
- Fehr F.S. (1969) - "Critics of hereditarian accounts of intelligence and contrary findings" in Harvard Educational Review, 39:2 571-580
- Foucambert J. (1977) - "L'élargissement de l'équipe éducative"

- François F. (1976a) - "Classe sociale et langue d'enfant" in La Pensée, 190:74-93
- François F. (1976b) - "Langage classe sociale et besoins de l'enfant" Cahiers du C.E.R.M., 125
- Fuchs E. (1973) - "Hox teachers learn to help children fail" in N. Keddie
- G.F.E.N. (1974) - "L'échec scolaire - doués ou non doués?", Editions Sociales
- Gilham (1980) - "Reconstructing educational psychology", Croom Helm, London
- Gilly M. (1980) - "Maitre élève; rôles institutionnels et représentations", PUF, Paris
- Goffman E. (1968) - "Asiles" Minuit, Paris
- Goffman E. (1973) - "La mise en scène de la vie quotidienne", Minuit, Paris
- Goffman E. (1975) - "Stigmaté; les usages sociaux des handicaps", Minuit, Paris
- Good et Brophy (1974) - "Teacher-student relationships", Holt, Rinehart and Winston
- Grant G., Moores B. 1977) - "Resident Characteristics and Staff Behavior in two Hospitals for Mentally Retarded Adults" in American Journal of Mental Deficiency, vol. 82, n° 3
- Hargreaves D. (1980) - "Deviance: The Interactinist Approach" in Reconsctructing Educational Psychology, Ed. Bill Guilham

- Herzlich C. (1969) - "Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale", Mouton, Paris
- Herzlich C. (1972) - "La représentation sociale" in Moscovici S. "Introduction à la psychologie Sociale", Larousse, Paris
- Hunt J. (1969) - "Has compensatory education failed? Has it been attempted?" in Harvard Educational Review 39:2
- Hutmacher W. (1978) - "A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola" in Analise Psicologica, II, 1:57, 67
- I.N.E.D. - Cahier n° 64
- Jacquard A. (1977) - article paru en Science et vie, déc. 1977
- Jensen A. (1968) - "How much can we boost IQ in scholastic achievement?" in Harvard Educational Review 39:1, 278-300
- Johnston A.P. ; Singleton C.H. (1977) - "Social class and communication styles: the ability of middle and working class to encode and decode abstract stimuli" in British Journal of Psychology, 68
- Kagan J. (1969) - "Inadequate evidences and illogical conclusions" in Harvard Educational Review, 39:2, 274-277
- Kagan J. (1975) - "The magical aura of IQ" in Montagu A. "Race and intelligence", Oxford University Press, Oxford
- Kamin L. (1977) - "The science and politics of IQ", Penguin, London

- Keddie N. (1973) - "Tinker tailor, the myth of cultural deprivation", Penguin, London
- Labov W. (1972) - "The study of language in its social context" in Giglioli P. "Language and social context", Penguin, London
 - Labov W. (1973) - "The logic of non standard english" in Keddie N. "Tinker tailor", Penguin, London
 - Labov W. (1977) - "Sociolinguistique", Minuit, Paris
 - Labov W. (1978) - "Le parler ordinaire", Minuit, Paris
 - Labov W.; Labov T. (1978) - "Learning the syntax of questions" in Campbell R.N.; Smith F.H.T. "Recent advances in the psychology of language", II, Plenum Press
 - Laing R.D. (1971) - "La politique de l'expérience", Stock, Paris
 - Laing R.D ; Esterson A. (1977) - "L'équilibre mental, la folie et la famille", Maspéro, Paris
 - Lautrey J. (1973) - "Environnement familial et développement intellectuel" in l'Orientation scientifique et professionnelle, 2, 3
 - Lautrey J. (1976a) - "Classe sociale et développement cognitif" in La Pensée, 190: 31-54
 - Lautrey J. (1976b) - "Classe sociale, structuration de l'environnement familial et développement cognitif de l'enfant", Thèse de Doctorat, Sorbonne, Paris

- Lawer, J. (1978) - "Intelligence, génétique, racisme", Ed Sociales, Paris
- Layzer D. (1973) - "Science or superstition?- A physical scientist looks at the IQ controversy" in Cognition, 213
- Lesser G.S.; Clark D.H. (1965) - "Mental habilities of children from different social class and cultural groups", in Monogr. Soc. Res. Childs dev., 30 (4)
- Mannoni M. (1964) - "L'enfant arriéré et sa mère" Seuil, Paris
- Mannoni M. (1965) - "La débilité mentale en question" in Esprit n° spécial L'enfance handicapée, Nov. 65
- Marcellesi J.B.; Gardin B. (1975) - "Introduçao à sociolinguística" ed. Aster
- Marmet M.C. (1976) - "Que peut l'école?" in La Pensée, Nov Dez.
- Mirabail (1979) - "La débilité mentale de l'enfant", Privat, Paris
- Miranda S. (1978) - "Insucesso escolar e origem social; resultados dum inquerito piloto" in Analise Social XIII 51
- Misès R. (1975) - "L'enfant déficient mental", Puf Paris
- Mitchell L.; Doctor R.; Butler D. (1978) - "Attitudes of caretakers toward the sexual behavior of mentally retarded persons" in American Journal of Mental Deficiency vol 83 n°3

- Mollo S. (1970) - "L'école dans la société", Dunod Paris
- Morrison A.; Mc Intyre D. (1969) - "Teachers and teaching"
Penguin modern psychology
- Morrison A.; McIntyre D. (1972) - "The social psychology
of teaching", Penguin modern psychology readings
- Moscovici S. (1961) - "La psychanalyse son image et son
public", PUF, Paris
- Ny F.J. (1976) - Capacités cognitives et différenciation
de classe" in La Pensée, Nov-Dez
- Perrenoud P. (1978a) - "Images et inégalités sociales de-
vant l'école; vers l'analyse des idéologies et des représen-
tations" Communication au IV Congrès National de la Société
Suisse de Sociologie
- Perrenoud P. (1978b) - "Das diferenças culturais às desi-
gualdades escolares, a avaliação e a norma num ensino dife-
renciado" in Analise Psicologica II 1:133-155
- Perret Clermont A.N. (1980) - "A construção da intelligen-
cia pela interação social", Socicultur, Lisboa
- Piaget, J. (1967) - "La psychologie de l'intelligence"
Armand colin
- Reuchlin M. (1972) - "Les facteurs socio-économiques du
développement cognitif" in Milieu et Développement, PUF, Paris
- Robinson W.P. (1977) - "Linguagem e comportamento social"
Cultrix, Rio de Janeiro

- Robinson W.P. (1978) - "Explanation of communication, failure and ability to give bad messages" (& publier)
- Robinson W.P. (1978) - "O desinteresse escolar no ensino secundario" in Analise Psicologica, II, 1:23-32
- Rosenhan D.L. (1973) - "On being sane in insane places" in Science, 179, 250-258
- Rosenthal R.; Jacobson L (1971) - "Pygmalion à l'école" Casterman, Paris
- Salvado Sampaio J. (1978) - "Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal" in Analise Psicologica, II 1: 9-22
- Salvat H. (1969) - "L'intelligence; mythes et réalités" ed. Sociales, Paris
- Szasz TH. (1975) - "Le mythe de la maladie mentale", Payot Paris
- Szasz TH. (1976) - "Idéologie et folie: essais sur la négation des valeurs humanistes dans la psychiatrie d'aujourd'hui", PUF, Paris
- Szasz, TH. (1976) - "Fabriquer la folie", Payot, Paris
- Tajfel H. (1972) - "Social and cultural factors in perception" in Lindzey et Aronson "The Handbook of Psychology", Reading mass Addison-Wesley (2^{ème} ed.) Vol III
- Tajfel H. (1972) - "La catégorisation sociale" in Moscovici S. "Introduction à la Psychologie Sociale", Larousse, Paris

- Terman et Merril (1937) - "Measuring intelligence", Harrap, London
- Tomkiewicz S. (1978) - "L'évolution du concept de la déficience mentale. Problèmes nosologiques, conséquences pour la prise en charge" in La Revue du Pédiatre 14, 7: 383-388
- Verdès-Leroux J. (1978) - "Le travail social", Minuit, Paris
- Vitano M. ; Chan K.S. (1978) - "Taking the role of retarded children: effects of familiarity and similarity" in American Journal of Mental Deficiency vol. 83 n° 1
- Zafirooulos M. (1980) - "Les arriérés: de l'asile à l'usine" Payot, Paris
- Zigler E.; Balla D. (1977) - "Impact of institutional experience on the behavior and development of retarded persons" in American Journal of Mental Deficiency vol 82 n° 1