

**La transmission de l'histoire de l'Education spécialisée  
Enjeu de formation**

**Journée d'étude du CNAHES  
Institut régional du travail social, Ile-de-France  
Montrouge  
20 octobre 2009**

**CNAHES  
Conservatoire National des Archives et de l'Histoire de l'Education Spécialisée  
63, rue de Croulebarbe 75013 PARIS**

## La transmission de l'histoire de l'Education spécialisée Enjeu de formation

Journée d'étude du CNAHES  
Institut régional du travail social, Ile-de-France  
Montrouge  
20-octobre 2009

Cinq centres de formation d'Ile-de-France, préparant aux métiers de l'Education spécialisée, ont collaboré avec des membres du CNAHES Ile-de-France pour organiser cette réflexion.

BUC RESSOURCES, 1 bis rue Louis Massotte, 78530 - BUC

ETSUP, 8 villa du parc Monsouris, 75014 - PARIS

IRTS Montrouge-Neuilly-Sur-Marne, 1 rue du 11 novembre 92123 - MONTRouGE

IRTS Paris, 145 avenue Parmentier 75010 - PARIS

EFPP, 22 rue Cassette, 75006 - PARIS

Cette journée a permis aux étudiants et aux formateurs d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques en matière de transmission de l'histoire de notre secteur professionnel. L'accent a été mis sur les échanges qui se sont produits dans les ateliers de la matinée, les interventions de l'après-midi venant y mettre un point d'orgue.

## PROGRAMME :

- 9h30 Mot de Bienvenue de Jean-Christophe Panas, directeur général de l'IRTS Montrouge Neuilly.

Présentation de la journée par Claude Maupetit Kassab et Pierrette Bello.

- 10h **ATELIERS :**

Atelier 1 animé par Dominique Depenne : *Histoire d'associations*

Atelier 2 animé par Brigitte Cheval : *Entre déclaration des droits de l'homme, convention des droits de l'enfant et projets associatifs, projets d'établissements. Quelles traces d'histoire retrouvons nous dans les valeurs énoncées, les mots posés... ?*

Atelier 3 animé par John Ward ; *Histoire des droits de l'enfant et ses implications pour le Travail social.*

Atelier 4 animé par Véronique Freund : *Le début des Centres d'observation : le Côteau de Vitry et le C.O. de Savigny-sur-Orge (film réalisé par des étudiants à partir d'interviews et de consultation d'archives, suivi d'un débat).*

- 12 h : **Pause repas**

- 13h 45 : Intervention de Lydie Demêmes Percival: *La transmission de l'histoire de l'éducation spécialisée : témoignage sur une pratique pédagogique.*

- 14h10 : Présentation, par les intervenants des ateliers, des points forts repérés dans chaque atelier et questions issues du travail du matin .

- 14h 45 : Intervention en duo de Françoise Tétard et de Michel Chauvière

*L'Histoire « au service de la formation » ?*

*1 – De quelle histoire parle-t-on ?*

*2 – Pourquoi l'histoire n'a pas encore trouvé sa juste place dans les contenus de la formation ?*

*3 – Comment s'approprier l'histoire ? Quelles pédagogies mettre en œuvre ?*

*Méthodes actives à partir des archives ?*

- 16h : Débat avec les intervenants et la salle, animé par Monique Besse et Jean-Christophe Panas.

- 16h50 Conclusion et perspectives : Marie-Christine David.

**Comité de pilotage :**

Pierrette Bello, Monique Besse, Claude Maupetit Kassab et Jean-Christophe Panas.

## Sommaire

Claude MAUPETIT KASSAB Pour introduire	p. 2
<b>Ateliers :</b>	
Dominique DEPENNE Cinq associations sous l'œil d'étudiants de Buc-Ressources	p. 3
Brigitte CHEVAL Entre déclaration des droits de l'homme, convention des droits de l'enfant et projets associatifs, projets d'établissements. Quelles traces d'histoire retrouvons-nous dans les valeurs énoncées, les mots posés?	p. 7
John WARD L'histoire des droits de l'enfant : réflexions et débats sur le bon usage de la méthode en histoire du travail social.	p. 13
Marie-Odile COLLET et Véronique FREUND, Le début des Centres d'Observation : « Le Côteau » de Vitry et le C.O. de Savigny sur Orge.	p. 17
<b>Interventions :</b>	
Lydie DEMEMES-PERCIVAL Témoignage sur une pratique pédagogique	p. 19
Michel CHAUVIERE et Françoise TETARD Cinq Leçons pour un travail d'histoire	p. 25
Marie-Christine DAVID Conclusions	p. 29

## **POUR INTRODUIRE...**

. A L'ORIGINE ... un petit groupe de membres du CNAHES dont l'intérêt pour les questions qui touchent la formation reste vif au cœur des préoccupations.

. Cette journée, nous nous la sommes représentée un peu comme la mise en action d'un ferment. Un ferment qui est resté bien au chaud... dans la cuisine du petit groupe d'entre nous qui a conçu cette rencontre.

. Cette journée est une première. LA première journée d'étude où les étudiants et les formateurs de 5 centres de formation - qui nous ont suivis dans cette aventure - vont travailler ensemble sur un sujet commun, celui de **la transmission de l'histoire de l'Education Spécialisée.**

Merci aux collègues formateurs d'avoir su inviter les étudiants à partager ce temps de travail et cette aventure avec le CNAHES.

. Pour poursuivre la métaphore culinaire, je vous rappellerai que si un ferment est maintenu à bonne température, il générera une vie nouvelle, mais que si la chaleur est trop vive, ou trop faible, aucune fermentation ne sera possible... Il appartiendra donc à nous tous de trouver dans ces échanges et débats comment - grâce au maintien du ferment à la bonne température - transformer les ingrédients qui ont été apportés...

. Conservatoire des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée ! Quand on conserve, apparaît très vite l'idée de rangement. L'une des attributions de ce Conservatoire consiste justement à organiser ce rangement. Nous n'allons pas aborder ici la question du rangement ou de l'archivage des documents ..., mais bien plutôt celle de l'histoire, ou plutôt - comme nous pouvons le lire dans notre programme - **la question de la transmission de l'histoire de l'éducation spécialisée.**

. Transmettre l'histoire ? Quelle histoire ? L'histoire de qui ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ? Et pour produire quel effet ? Quels effets ?

En quoi ce regard sur le passé de l'éducation spécialisée nous concerne-t-il en 2009 ? Pourquoi, durant la formation aux métiers du secteur social et médico-social, regarder ce passé ? Comment regardons-nous ce passé ?

Comment ce regard sur le passé peut-il nous projeter vers l'avenir ? Peut-on puiser dans ce regard matière à une réflexion de laquelle se dégageraient des conduites à tenir dans l'exercice professionnel futur ?

Voilà pour le ferment. Car nous n'avons pour le moment QUE le ferment et SEULEMENT le ferment. Il appartient à tous les participants des ateliers de construire des échanges... dont nous construirons ensemble les prolongements.

Une rapide lecture du programme permettra de repérer ateliers et interventions de cette journée d'étude. Nous avons tenu à réaliser ce recueil des différents textes produits par les acteurs de cette journée et souhaitons ainsi donner à tous les lecteurs l'occasion de prendre place dans ces échanges qui, nous l'espérons, fructifieront.

Pour le CNAHES Ile-de-France :

Claude Maupetit Kassab<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Educatrice spécialisée, ancienne formatrice à Buc Ressources, membre du CNAHES

## Ateliers

## Cinq associations sous l'œil d'étudiants de Buc Ressources

Dominique Depenne\*

L'initiative lancée par le CNAHES auprès de certains centres de formation pour travailleurs sociaux a abouti à confier à Buc-Ressources l'un des « ateliers » concernant « l'histoire des associations ». Responsable du domaine de formation 1 du « nouveau » Diplôme d'Etat de l'Education Spécialisée, il nous a semblé intéressant de sensibiliser les étudiants dès leur première année de formation à la dimension historique des associations du travail social et de l'éducation spécialisée. C'est ainsi que nous avons lancé un « appel » auprès des étudiants de première année (2009/2010) afin de réunir quatre à cinq étudiants pour réaliser ce que, ensemble, nous nommerions « l'aventure CNAHES ». L'appel fut reçu, si bien même, que ce ne sont pas quatre ou cinq étudiants qui manifestèrent leur désir de participer à « l'aventure » mais une vingtaine. Fin 2009, cinq ateliers travaillaient sur une association en particulier. Le travail de chaque groupe a abouti à l'élaboration et la conception d'un document d'une cinquantaine de pages, évalué dans le cadre de la formation de fin de première année. Ces documents ont servi de support à la présentation publique des recherches effectuées, au moment du Colloque organisé par le CNAHES, en Octobre 2009.

Chaque groupe travaillant sur une association en particulier a donc rencontré des « difficultés » et des facilités différentes. Certains, se proposant de travailler sur une association ayant une longue histoire, ont pu rassembler une foule de documents, qu'il a fallu, ensuite, hiérarchiser, puis synthétiser et articuler pour comprendre les différentes évolutions associatives. Pour exemple, le travail réalisé par quatre étudiants (Amélie Hingant, Alexandra Garel, Adriana Forget, Léa Menuz) à propos de la **Fondation d'Auteuil**. « *la Fondation d'Auteuil influencé par le catholicisme social a conservé cet héritage religieux tout au long de son histoire. Ses fondateurs ont souhaité mettre l'accent sur l'éducation par l'apprentissage.* » Ce qui n'a pas empêché une certaine évolution historique, en référence avec celle législative. « *D'œuvre de la première communion* » l'ensemble est devenu aujourd'hui « **Fondation d'Auteuil** ». Ainsi, les étudiants ont évolué à travers un siècle et demi d'histoire, cherchant les différents moments de transformation significatifs et leur implication quant aux publics accueillis et le recrutement des personnels. Ce travail a mis en perspective – aidé par des rencontres avec la responsable des archives de la fondation d'Auteuil – le « lien » entre l'éducation et la dimension « religieuse ».

Autre association présentant une « longue » histoire : la Sauvegarde de l'Enfance, de l'Adolescence et de l'Adulte des Yvelines (**SEAA**). Là aussi, les étudiants (Damien Gautier, Mélaine Huguet, Laure Jutan, Anaïs Maugey) ont du faire face à un « flot de documents », apprendre à hiérarchiser méthodologiquement les informations afin d'en faire ressortir une analyse historique. Ainsi, les étudiants affirmaient à la fin de

---

\* Formateur, responsable de projet, Buc Ressources

leurs recherches : « nous avons tous acquis un certain enrichissement personnel sur l'histoire et l'impact qu'elle peut avoir sur le fonctionnement d'une association ou d'une structure. » Créée en 1876, l'association possède de nombreuses archives auxquelles le groupe d'étudiants a pu avoir accès. Il leur a fallu « trier » et sélectionner ce qui leur apparaissait comme significatif « d'évènements d'évolution les plus importants ». Le groupe souligne notamment l'importance de la période qui suit 1945 en termes de « création » de structures et « d'adaptation aux mouvements sociaux » afin de « re-diriger ses missions et s'ouvrir à un public plus large ». De même que pour chaque groupe de travail, il a fallu repérer le moment de fondation (et les valeurs fondatrices de l'association) et les évolutions historiques concernant le public accueilli et la « professionnalisation » des personnels accueillants.

Ces deux premiers exemples ont donné lieu à un travail dense sur des archives. Un troisième groupe d'étudiants (Aurélié Lalanne, Solenn Rouxel, Barbara Gandais) a travaillé sur une structure plus récente mais qui offrait la particularité de « mêler » la dimension éducative à celle de « soins » ; notamment à partir d'une recherche historique concernant l'Association de Prévention, Soins et Insertion (A.P.S.I.) Il s'agissait là d'une association créée en 1967 se donnant pour mission « la création de lieux de consultation de proximité pour la population du Val de Marne ». L'une des dimensions essentielles se référait à l'idée « d'extra-hospitalisation ». Ouvrant vingt-trois établissements, l'APSI a connu un « tournant » en 2005 après « la signature d'une convention entre la DASS et l'AP-HP, entraînant la délégation de la gestion des établissements existants à l'AP-HP », ceci impliquant « des répercussions sur les modes de fonctionnement et d'organisation, sur les statuts des personnels et la dynamique de travail pluridisciplinaire ». Outre les apports sur le plan théorique et méthodologique, le groupe d'étudiants s'est vu « confronté » au questionnement relatif à la « place de l'éducation à côté du soin », « de l'éducation comme soin », « de la place de l'éducation dans le secteur de la psychiatrie ? »

L'évolution du travail social, de l'éducation spécialisée au cours de « longues » périodes s'est trouvé parfaitement illustrée par les deux premiers groupes de travail. Le questionnement relatif à l'éducation mise en lien avec la dimension « soignante » est au cœur du travail du troisième groupe d'étudiants. Un quatrième groupe s'est mis au travail à partir d'une association « gestionnaire » d'établissements. Education et « gestion » ? Comment peuvent cohabiter ses deux dimensions ? Telle fut la question essentielle sur laquelle le groupe d'étudiants (Naomie Wolfs, Adrien Bourcelet, Clément Guillermic, Clément Zaccherini) a travaillé en s'appuyant sur l'histoire de l'AGEHVS (Association de Gestion des Etablissements pour Handicapés du Val de Seine). Le travail effectué par les étudiants met en perspective un questionnement fondamental concernant l'idée de gestion d'établissements à « vocation sociale ou médico-sociale » c'est-à-dire le lien « travail social, éducation spécialisée » et « politique ». L'initiative, à l'origine du projet « associatif » énonce l'idée d'une « lutte contre l'exclusion, contre la stigmatisation » et « la nécessité d'une professionnalisation du secteur ». Créée en 1969 à l'initiative d'un « Syndicat » les différentes structures sont confiées à l'AGEHVS. Il s'agissait donc d'une instance « créatrice d'établissements » qui en confiait « la gestion » à une Association. D'où un postulat de départ, prenant appui sur l'idée d'une « éventuelle instrumentalisation politique » du social. Ce travail de recherche est donc venu enrichir le « débat global » pour l'ensemble des étudiants travaillant à la dimension historique des associations. Un cinquième groupe d'étudiants (Gwenaëlle Chesnay, Justine Broux, Elwen Chirat) a, lui, mis en perspective le lien « éducation et

spiritualité », à partir de l'Association **Foyer NOTRE-DAME**, implantée en province, qui eut pour inspiratrice une Soeur handicapée luttant contre toutes les formes « de rejet », par « la foi, l'intrépidité, le sens de l'urgence » et une attention particulière portée aux enfants. La dimension religieuse, bien présente, n'en laisse pas moins percer la volonté d'un « combat contre toutes les formes d'exclusion ». D'un point de vue éducatif et humaniste, il s'agit de chercher en chacun ses points d'épanouissement. »

Il serait prétentieux, ici, de penser donner une vue exhaustive de l'histoire de ces différentes associations et du travail réalisé par les cinq groupes d'étudiants, durant une année entière de formation. Essayons, plus modestement, d'en tirer quelques enseignements sur deux aspects : le premier, en lien direct avec le travail sur l'histoire des associations telle qu'elle a été « travaillée » par les étudiants ; le second aspect concernera « l'apport » d'un tel travail, tel que les étudiants en ont parlé après la réalisation de leur « enquête historique ».

Ce qui a été nettement mis en perspective à travers l'ensemble des travaux réalisés concerne le « lien » que peut entretenir le champ du travail social et de l'éducation spécialisée avec d'autres « champs » ou catégories telles que la politique, le gestionnaire, le religieux, le soin. Ces quatre « dimensions » ne résument pas la globalité des différents aspects qui peuvent être mis en « parallèle » ou « en face » du travail social. Certainement, il aurait fallu élargir encore l'enquête historique, notamment vers des associations de type « communautaire », par exemple. Il n'empêche que les différents travaux réalisés se rejoignent sur un ensemble de mêmes constats. D'abord, aussi évident que cela puisse paraître, le fait que l'on ne peut rien comprendre à la situation d'une association et/ou d'une structure, quelque elle soit, sans s'en donner une connaissance historique. On pourrait reprendre les termes de l'analyse d'E. Enriquez et signifier ainsi que, pour se donner un aperçu d'une situation associative, il convient d'en repérer les systèmes « culturel, symbolique et imaginaire ». C'est une grille de lecture utilisée par l'ensemble des étudiants, qui a pu, à un moment donné de leurs recherches, aider au repérage d'éléments signifiants de la structure associative à travers son histoire. Second point : le fait que chaque association est née d'un esprit de « lutte », contre son temps, contre un nouveau fléau social repéré, contre l'enfermement ou la stigmatisation de certaines populations. Les réponses associatives, si elles se différencient voire divergent, n'en restent pas moins inscrites dans cet horizon de lutte. Le troisième aspect qui nous semble important de mettre au jour concerne le risque « d'instrumentalisation du social ». Il est apparent, à travers les différentes évolutions historiques étudiées par les cinq groupes d'étudiants, que la question se pose. Le cadre restreint de notre présent propos ne permet pas le développement de ces diverses dimensions, ni celui d'autres tout aussi importantes. Nous retiendrons donc un aspect en particulier, en guise de conclusion : la dimension de « lutte ».

Si l'on se réfère aux observations faites par l'ensemble des étudiants, l'histoire d'une association débute généralement par le désir de combattre « l'esprit de son temps ». Face à des fléaux sociaux auxquels les pouvoirs publics n'apportent pas de réponse ou des réponses insatisfaisantes, des initiatives – souvent individuelles, au départ – naissent qui viennent, elles, tenter des réponses. Autrement dit, l'histoire du travail social associatif montre une dimension quasi-permanente, celle d'être l'histoire d'utopies, non pas comprises comme « illusion » (qui n'est que tromperie et mensonge) mais « sortie de la topie dominante ». Entendons que le travail social et

L'éducation spécialisée seraient ce par quoi la société, le « vivre-ensemble social » garde, en lui-même, des « capacités à imaginer du possible » pour l'ensemble des acteurs du vivre-ensemble social, et notamment pour ceux qui sont *à priori* considérés comme ne devant pas prendre part à la partie sociale qui se joue autour d'eux. Sans diminuer ni minimiser les éventuelles distorsions associatives qui peuvent naître au cours de l'évolution historique, il reste que l'on retrouve généralement l'idée de venir contrer le « ce qui est » dominant des pratiques sociales, pour en proposer de nouvelles vues et de nouvelles pratiques d'accompagnement. Loin d'être de simples et uniques instruments de régulation sociale, le travail social et l'éducation spécialisée n'ont-ils pas vocation à ouvrir, sans cesse, le questionnement social du social, c'est-à-dire à faire valoir ses propres forces utopiques comme capacités à imaginer du possible social qui permette un vivre-ensemble ne reposant plus sur un mode sociétal excluant ? La question nous semble d'autant plus importante qu'il semble que l'on s'enfonce, de plus en plus, dans un « moule » de convenue sociale qui malgré ses discours « bien-pensants » ne montre guère de volonté de changement social, autre façon de masquer une forme de fatalisme social qui deviendrait « incurable ».

C'est pourquoi ce travail réalisé par les étudiants de première année de Buc-Ressources nous paraît important. Par son contenu, bien sur. Chaque étudiant a témoigné des apports de cette année d'enquête historique : « *apports historiques* » sur l'évolution du travail social « *et les différentes implications sur les fonctionnements institutionnels* », « *sur l'accompagnement des personnes fragilisées* », « *sur la professionnalisation des personnels* ». Certains étudiants signifiaient même avoir trouver, dans ce travail, de quoi « *se poser des questions quant à notre façon d'occuper notre future poste, d'exercer notre futur métier...* » Important, aussi, du fait qu'il a été réalisé par des étudiants entrant en formation ; ce qui signifie, immédiatement, l'importance de la dimension historique dans le travail social et l'éducation spécialisée. Chaque étudiant a confirmé « s'être enrichi à plusieurs niveaux » au cours de leur enquête historique (sur le plan de l'histoire de notre secteur, ses différentes phases significatives, bien sur ; mais aussi dans l'apprentissage d'un travail de recherche en-équipe)

Mais au-delà de ces premiers aspects, ce qui *importe* relève du fait que cette participation enthousiaste, « vivante », rigoureuse et sérieuse des étudiants atteste de leur motivation à mieux comprendre l'histoire du secteur du travail social, afin d'y participer au sens plein du terme, en tant qu'acteurs de terrain et acteurs de nouvelles réflexions sur les pratiques professionnelles, c'est-à-dire acteurs véritables et non « faiseurs d'actes » dictés d'En-Haut, tels des automates qui ne penseraient pas. Or, si l'on convient que l'histoire doit être surmontable, elle reste et doit rester indispensable. Sans elle, rien n'est. Cela ne condamne en rien à rester vissé à une perspective continuiste, historiciste qui non seulement n'a que faire de l'histoire mais, en plus, la détruit. L'histoire ne sera jamais autre que celle de ceux qui la font et que l'on ne retrouve jamais dans les grands Manuels historiques. Un poète a écrit, un jour : « *ceux qui oublient le passé se condamnent à le revivre.* » Il n'est pas besoin de préciser à quels événements cette condamnation de l'oubli historique fait allusion.

Ce court texte vaut pour « remerciements appuyés » à chaque étudiant de Buc-Ressources ayant participé, de façon active et motivée, à cette « aventure historique ».

Entre déclaration des droits de l'homme, convention des droits  
de l'enfant et projets associatifs, projets d'établissements.  
Quelles traces d'histoire retrouvons-nous dans les valeurs  
énoncées,  
les mots posés... ?

Brigitte Cheval\*

Lorsque les collègues du CNAHES nous ont invité à réfléchir sur le thème « la transmission de l'histoire de l'éducation spécialisée : quels enjeux pour la formation ? », l'équipe pédagogique de l'ETSUP s'est demandée comment cela pourrait faire écho dans nos pratiques.

Notre postulat de départ étant, qu'effectivement, il est important de s'appuyer sur l'histoire pour :

- Comprendre,
- Pour créer, inventer, innover...

En Décembre 2008, nous avons fêté les 60 ans de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, par une journée d'étude co-construite avec des étudiants assistants de service social et éducateurs spécialisés, et 2009 porte le 20<sup>e</sup> anniversaire de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Alors, nous sommes tout naturellement partis sur la résonance entre les deux textes et l'histoire de l'éducation spécialisée.

La promotion d'étudiants « éducateurs spécialisés » de première année ont relevé le défi du questionnaire suivant :

« Entre Déclaration universelle des Droits de l'Homme, Convention des Droits de l'Enfant...et projets associatifs, projets d'établissement, quelles traces d'histoire retrouvons-nous dans les valeurs énoncées, les mots posés... ? ».

Notre intention :

De témoigner, voire de démontrer que :

- Dans les textes,
- Dans les discours,
- Dans les réponses.....

Il n'existe pas...il existe peu...il existe juste...il existe plus...la prise en compte des textes cités dans l'intitulé de notre questionnaire.

Et qu'il s'agit bien là d'une forme de transmission de l'histoire.

Notre méthode de travail et sa mise en oeuvre :

- Premier temps :

---

\* Directrice pédagogique à L'ETSUP

Lecture du document présentant la journée de travail du CNAHES et comment cette journée se place dans le cadre de leur programme de formation sur l'histoire de l'éducation spécialisée – commencée le matin même par un cours de sociologie des métiers de l'éducation -.

Proposition de co-construire l'atelier avec leurs idées, leurs outils, leurs méthodes... et les nôtres.

- Deuxième temps

Nos représentations personnelles de ces deux grands textes : les étudiants ont anonymement posé des mots, puis nous en avons fait une synthèse collective :

- Le mot RESPECT a été écrit par 18 personnes sur 28,
- Puis les mots liberté, égalité, viennent (12/28),
- Devoir et protection (10/28),
- Citoyenneté, droits, principes (9/28),

Avec des associations de mots importantes aux yeux des étudiants :

- o Soutien, écoute, recul, engagement, tolérance, application,
- o S'en servir, savoir, informer, comprendre, aider,
- o Réalité, changement avenir, espoir... frustration,
- o Société en général, indissociable de cette société, solidarité, cadre des lois, cadre des droits.....

- Troisième temps

Distribution des textes (DUDH et CIDE) et mise en sous-groupes pour répondre à l'exercice suivant :

- « quels articles peut-on mettre en lien avec le travail social ? »
- « quelles questions cela nous pose en tant que futur éducateur spécialisé ? »

Ce temps de travail permettant de donner des lignes directrices pour le suivant.

- Quatrième temps

Choix et structuration des différents sous-groupes :

Trois sous-groupes vont travailler sur des textes présentant des associations, des institutions.... (projets, chartes, rapport d'activités, déclaration d'intentions...), ces établissements et services étant choisis parmi les champs suivants :

- Handicaps
- Protection de l'enfance,
- Hébergement, insertion, emploi,

Pour des publics allant de la petite enfance jusqu'aux personnes âgées,  
Aussi bien sur des petites ou très grosses associations, franciliennes, régionales ou nationales.

2 sous-groupes vont travailler sur l'interview :

- o d'un directeur de CHRS en activité,

o- d'un directeur de SSESAD/CMPP en retraite.

Le sous-groupe va travailler sur des chapitres d'un livre de Claude WACJMAN (choisi par les étudiants parmi plusieurs titres) *Les fondements de l'éducation spécialisée. Principes, méthodes, enjeux*<sup>2</sup>.

La consigne est la même pour tous, toujours en rapport avec la question de départ, quels mots, quelles valeurs va-t-on repérer dans tous ces temps de travail par rapport à la DUDH et la CIDE.

Nos temps de travail :

Quatre séquences de trois heures ont été nécessaires en sous-groupes pour élaborer une production écrite,

Une séquence a été consacrée aux « investigations documentaires » avec la collaboration du centre de documentation,

Une autre séquence collective de méthodologie : l'enquête en sociologie et ses méthodes, construction d'une grille thématique pour les entretiens semi-directifs.

Deux séquences ont été effectuées avec le directeur de SSESAD/CMPP,

- Une séquence a eu lieu sur le site du CHRS, pour l'entretien avec son directeur,

- Enfin, Claude WACJMAN a passé un temps avec les étudiants pour répondre aux questions préparées par l'un des sous-groupe.

Nos résultats et notre organisation pour la production de l'atelier :

Les mots « fils rouges » de l'atelier sont :

- Mémoire(s)
- Représentations
- Métamorphoses.....

1° En ce qui concerne les groupes ayant travaillé sur les textes d'associations, de fédérations..., pour la présentation en atelier, nous nous sommes rendus compte qu'un choix commun d'articles de la DUDH notamment, pouvait être présentés : articles 23 ; 25, 26

Ainsi dans les différentes lectures faites par les étudiants, nous avons pu relever les éléments suivants :

Article 23 : « toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, ... » :

« accessibilité au travail, accompagnement vers l'emploi, valorisation et épanouissement de la personne par le travail, modification du regard d'autrui par ce statut de travailleur, augmentation à demander d'ouverture d'ESAT, d'entreprise d'insertion... de chantiers d'insertion..., formations professionnelles tant pour les personnes handicapées que pour les intervenants spécialisés.... »

Article 25 : « toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires.... »

---

<sup>2</sup> Claude Wacjman, *Les fondements de l'éducation spécialisée. Principes, méthodes, enjeu*, Paris, Dunod, 2009

« comment amener une personne à avoir un niveau décent et avoir accès aux droits qui permettent cela ? » en « relayant les besoins et les attentes des personnes en difficultés, par l'accès au logement, l'accès à la formation et à l'emploi, faciliter l'accès au logement aussi par la mise à l'emploi ou pour permettre l'exercice de la citoyenneté à travers la vie sociale .... »

Article 26 : « toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme.... »

« En principe, mais dans la réalité, le nombre d'enfants handicapés accueillis dans des établissements de l'Education Nationale représente un pourcentage très faible de l'ensemble des enfants handicapés en France. Cela est du, en majeure partie, au fait que les moyens mis en place pour s'adapter à cet accueil, sont trop minimes (auxiliaires de vie scolaire trop peu nombreux par exemple). L'intégration demeure un objectif, non pas comme une fin, mais comme le moyen d'un plus grand épanouissement. Elle suppose que soient créées les conditions grâce auxquelles se trouvera compensé ou atténué le désavantage.... Ils doivent être mis en mesure de rejoindre les autres.... »

De nombreux autres articles de la CIDE et de la DUDH ont pu être mis en lien tout à la fois avec les propos écrits, mais aussi avec les représentations du travail social qu'ont les étudiants.

2° En ce qui concerne l'interview du directeur de CHRS :

Les étudiants, après avoir questionné l'histoire de la création du lieu (création au 19<sup>ème</sup> siècle avec la volonté d'accueillir des hommes sortant du bagne, et aujourd'hui accueil d'hommes sortant de détention ou de psychiatrie) et ses valeurs (objectifs : consoler, soulager et accompagner au service de la dignité des personnes), posent la question de l'importance de la transmission de l'histoire.

« Selon moi, cela fait partie du bon sens de savoir où l'on atterrit, cela se transmet de façon implicite. Il est important de savoir d'où vient la structure afin de savoir vers quoi elle va, et ... nous aussi ! »

« La transmission est aussi importante avec l'usager, car nous travaillons avec « de la matière humaine », des personnes fragiles, et transmettre ces valeurs leur permet d'acquérir une certaine stabilité et autonomie pour leur donner la capacité de faire des choix : pour avoir une place de citoyen, il faut être capable d'élaborer, de réfléchir ».

Là encore, les étudiants ont mis en perspective quelques articles de la DUDH, notamment les articles 1, 3 et 25.

3° En ce qui concerne les échanges avec le directeur de SSESAD/CMPP, les enthousiasmants (dixit les étudiants) temps de travail ont abouti aux questions suivantes :

- Quelles valeurs vous paraissent importantes à transmettre, et pour vous quel est le statut symbolique de la transmission ?
- Comment avez-vous adapté vos pratiques professionnelles en fonction de l'évolution des lois et du contexte socio-économique ?
- Quelle est la place de la famille dans la prise en charge de l'enfant et comment concevez-vous aujourd'hui le travail avec elle ?

- Quelles relations faites-vous entre votre expérience et le préambule de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ?

Ces interrogations ont donné lieu à la production et à l'exposé d'un texte par Christian MERCIER intitulé *La TRANSMISSION : entre mémoire, représentation et évolution*, dont nous nous permettons ici d'inscrire les derniers éléments :

« C'est cette transmission qui m'intéresse, associée à l'objectivité autant que faire se peut, de l'histoire et donc des faits mais dans un but, non d'arrêt sur image, mais bien à travers un processus d'une lente métamorphose que les nouveaux professionnels vont investir pleinement et si possible sereinement. Mais la place de ce travail de mémoire et de représentation est une place d'ouverture, ne nous y trompons pas. »

4° En ce qui concerne le travail sur le livre de C. WACJMAN et de son questionnement lors de sa venue, telle a été la méthodologie utilisée par les étudiants, leurs questions et les éléments de réponse :

Le groupe a notamment choisi le livre en reprenant dans la 4<sup>ème</sup> de couverture, les interrogations suivantes :

« ... Pourquoi les conceptions de l'éducation spécialisée sont-elles statiques depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle ? ... Pourquoi le modèle qui sert de base aux institutions de la société ne se renouvelle-t-il pas depuis la Révolution ? ... parcours au fil du temps pour examiner les concepts qui ont construit l'histoire des réponses institutionnelles et des pratiques professionnelles de l'éducation spécialisée... ».

4 chapitres ont été choisis et lus par les étudiants, amenant des questions, par exemple :

« Mais les éducateurs savent aussi que le lien social peut se relâcher (c'est le terme que J.J. ROUSSEAU emploie) lorsque l'Etat organisateur et garant du contrat s'affaiblit. L'acuité de sa pensée se retrouve aujourd'hui dans une actualité stupéfiante de vérité. »

Au vu de cette citation, quelle est et quelle a été la contribution de l'Etat à maintenir et développer le lien social ?

« Chez Rousseau, la contrainte morale et sociale influe sur l'enfant en lieu et place de la férule alors en usage ».

Les contraintes morales et sociales de Jean Jacques Rousseau jouent-elle encore un rôle dans l'éducation ? Ont-elle changé de nature ?

« Nous verrons plus loin que les méthodes d'éducation spéciale, s'intégrant aux méthodes d'enseignement par le biais de la psychologie, ont imposé un dirigisme qui s'est peu à peu transformé pour donner plus de place à l'initiative de l'élève et à l'expression de ses propres intérêts. »

La méthode pédagogique s'est peu à peu transformée pour donner plus de place à l'initiative de l'enfant. Sommes-nous toujours dans cette logique ? Ne nous dirigeons-nous pas trop vers une logique de l'« enfant-roi » ?

En quoi les travaux à Bicêtre et à Prévost de Cempuis ont influencé le travail dans le champs de l'éducation spécialisée ?

Quelques éléments synthétiques de réponse relevés dans les notes des étudiants :

- Sur la contribution de l'Etat,

... L'on a toujours répondu au problème en légiférant. Il y a eu de nombreuses lois qui n'ont pas été appliquées, notamment les lois de 2002 et 2005, non suivies de décrets.

Donc mécontentement des citoyens qui se demandent ce que fait l'Etat, qui du coup ne contribue pas à développer et à maintenir le lien social – il divise les gens.

Par exemple, le montant de la compensation ne permet pas une vie digne aux personnes handicapées....

... « Il y a des racailles à qui on évite l'accès à la citoyenneté, mais à qui on va favoriser l'accès à l'économie souterraine ».

- Sur-Rousseau

Les contraintes morales et sociales du temps de Rousseau étaient à 27 ans. La durée de vie restreinte au 18<sup>e</sup> siècle avait un impact sur l'âge de la majorité.

Ces contraintes jouent encore aujourd'hui un rôle dans l'éducation. Sur l'enfant-roi : NON

Le matériel principal dans la pédagogie c'est l'enfant. L'auteur prend plusieurs exemples de pédagogies fondées sur la parole de l'enfant :

Decroly : méthode des centres d'intérêt de l'enfant,

Montessori : c'est l'enfant qui prend en mains son éducation,

Importance d'amener l'enfant à faire et à produire dans la pédagogie de projet notamment.

La logique de l'enfant roi c'est : ne rien proposer, attendre que l'enfant demande et répondre toujours oui....

Au final, les étudiants ont tous apprécié tout à la fois, le temps de préparation, la soutenance et les éléments de la journée, comme « leur permettant, au seuil de leur première année de formation, d'appréhender la « filiation » de ce qui a été, de l'actuel et de l'« à venir », comme continuum d'ouverture, d'investigation et de « surprise » pour faire leur travail d'éducateur ». – Phrase élaborée collectivement à la suite des différents temps de travail.

Les étudiants en formation d'éducateurs spécialisés à l'ETSUP, mars 2010.

## L'histoire des droits de l'enfant : réflexions et débats sur le bon usage de la méthode en histoire du travail social

John Ward\*

Atelier animé par John Ward avec la participation de Jean-Christophe Panas, Directeur général de l'IRTS Montrouge-Neuilly-sur-Marne

A l'université, tout enseignant d'histoire qui se respecte porte ses premiers cours de méthode sur des questions « d'objectivité ». Cet enseignement de méthodologie permet d'éviter de penser l'histoire comme un prolongement du présent. Il constitue la pierre angulaire d'une lutte constante contre toutes les formes de démagogie si présentes dans les discours politiques et dans les médias quand il s'agit d'évoquer des événements ayant marqué l'histoire. En effet, l'historien doit se défaire de sa vision contemporaine des choses pour se projeter dans un passé que l'on ne peut jamais connaître parfaitement. L'histoire doit être traitée avec respect et distanciation.

En outre, l'historien est d'abord un « *historiographe* ». Besogneux, il étudie avec minutie des documents anciens aussi diversifiés et aussi pertinents que possible, après avoir soigneusement délimité son thème d'étude et son corpus d'archives. Ainsi, sa démarche ne ressemble pas beaucoup aux grandes envolées de la théorie sociologique. Elle consiste davantage à accumuler des informations parcellaires avant d'en faire émerger un savoir, toujours provisoire, toujours indemne de tout jugement de valeur, même si il peut être espérer à terme formuler quelques orientations théoriques.

Peut-on transposer cette approche universitaire pour les besoins d'un institut de formation de travail social comme l'IRTS – Montrouge Neuilly-sur-Marne ? Dans le cadre de cet atelier tenu lors des journées du CNAHES, il a été fortement question de cette exigence d'objectivité et de ses limites. Nous avons également évoqué à travers les exemples présentés, la question plus profonde de la signification de la mémoire collective et individuelle. Le point de départ de ces réflexions a été apporté par un exposé, fait par l'auteur de ce compte-rendu, des intentions pédagogiques et des méthodes de son enseignement d'histoire des formes de l'exclusion, mené depuis bientôt dix ans sur le site de Neuilly-sur-Marne de l'IRTS, lieu lui-même propice à la compréhension de l'histoire du travail social par la richesse de son passé mouvementé et par sa contribution aux enjeux forts de la formation des travailleurs sociaux. A la suite de cet exposé, un groupe d'étudiants a présenté son travail d'analyse d'un document historique et des étonnements qu'il a suscités. Enfin, le débat a pu s'engager notamment sur la place des émotions dans le rapport au temps de l'histoire.

La présentation de cette activité de formation suscite déjà des interrogations sur l'intérêt d'aborder l'histoire dans le cadre d'une formation aux professions sociales.

---

\* Responsable de pôle de formation IRTS IDF Montrouge Neuilly-sur-Marne

En général, les étudiants ne voient pas tout de suite le lien entre l'exercice de « commentaire de texte » qui leur est demandé et le traitement des informations sociales qu'ils auront à faire dans leur futur métier. L'enseignement ayant trouvé sa vitesse de croisière depuis une dizaine d'années, l'on peut néanmoins constater que la vaste majorité se prête au jeu et qu'il y a une réelle demande de compréhension historique des origines des métiers du travail social.

Les grands principes de la démarche historique ne sont-ils pas comparables à ceux que doit respecter un travailleur social quand il est confronté à l'histoire personnelle d'un individu ou au dossier d'un enfant placé ? Souvent confronté à une accumulation de rapports, législations, déclarations et autres textes de toutes sortes sensés guider son action, n'a-t-il pas besoin aussi d'une méthode rigoureuse de traitement des informations souvent anciennes ? S'il ne se fait pas archiviste, ni historien à part entière, le travailleur social est bien souvent le gardien de la mémoire des institutions et, parfois aussi, de celle des personnes dont il assure l'accompagnement. Sa quête inlassable d'objectivité, déployée à chaque fois qu'il s'agit de formaliser un savoir sur le social (les enquêtes sociales, les projets éducatifs ou d'insertion, les documents d'évaluation, etc.), doit être imprégnée d'une exigence de précision et de pertinence. Son savoir n'est rarement complet, son approche plutôt cumulative et empirique à défaut d'être compréhensive et rationnelle. Son rapport aux valeurs du temps présent doit être distancié et critique. En somme, il doit revêtir les habits du chercheur, tout en restant dans la peau d'un homme ou d'une femme de terrain

La leçon de « méthode » fournie dans ce cadre sert aussi de prétexte pour engager une réflexion sur son propre rapport à l'exclusion et au passé. Les participants s'accordent sur le fait que ce travail sur des objets issus des archives n'est pas moins porteur d'émotions, de surprises et d'envies de militer contre l'injustice de l'exclusion. Comment objectiver une information portée par un document historique sans renier ses intuitions ? Comment étudier objectivement les questions qui évoquent la violence ou des relations familiales, par exemple, sans censurer tous les affects qu'elles suscitent ? Le type de texte exploité en travaux dirigés soulève d'emblée cette question de la mise à distance des émotions provoquées par des affaires d'internement, de violence faite aux enfants, de ruptures provoquées par des migrations (thématiques abordées en cours), condition affective nécessaire pour s'engager dans une réflexion authentique sur les grandes questions de société que soulève la notion d'exclusion. Peut-être qu'il faut justement garder ses premières intuitions, sentiments de révolte, incompréhensions, passions mêmes, pour mieux appliquer la méthode en connaissance de cause.

Les interrogations de méthode et de fond sont remarquablement mises en lumière par le travail d'un groupe d'étudiants. Il s'agit d'une étude de la notification faite à une mère d'enfant placé, indiquant que son enfant a été transféré en province, que tout courrier doit être envoyé au chef de l'agence et que « l'air de la campagne ne saurait que lui être bénéfique ». Nous sommes en 1923. Suffoqués par la brutalité du propos, comme de la manière de le tenir (un simple formulaire adressé à une mère hospitalisée en psychiatrie), les étudiants ont eu la curiosité de retracer les origines de l'Assistance publique et ont pu déduire de nombreuses informations à partir de cette seule pièce. En outre, ils ont pu faire la chronologie de l'évolution de l'Assistance publique, les principes républicains qui animent cet organisme et ses pratiques de placement d'enfants « sans famille » à la campagne développée depuis

le début du 19<sup>ème</sup> siècle. L'originalité de leur travail réside aussi dans le questionnement qu'il fait naître : comment se fait-il que l'enfant et sa mère aient pu être traités comme de simples objets (le premier doté d'un numéro de matricule, un collier et un uniforme, la seconde informée par simple formulaire du destin de son enfant), alors qu'à la même époque l'on proclame la déclaration des droits de l'enfant (lue solennellement à la radio française en 1924) ? L'Assistance publique a-t-elle une définition des droits de l'enfant compatible avec celle des promoteurs de cette déclaration ?

Notre atelier a donné lieu à un débat à partir de ce travail sur la notion d'égalité entre les enfants traité selon un principe de stricte égalité ou pris en compte comme des sujets uniques ? L'un des participants évoque une problématique soulevée par des cadeaux de Noël. A l'époque étudiée, aucun cadeau émanant de parents vivant n'était distribué, car cela pourrait créer une jalousie chez les orphelins et ceux dont les parents n'étaient pas en mesure de donner. Égalité républicaine ou négation de l'enfant en tant que personne ? Des conflits de valeurs similaires ne surviennent-ils pas encore de nos jours ?

A la suite de ces différents débats, certains participants ont exprimé un étonnement d'être associés à un débat appartenant à la préparation du projet pédagogique en amont des préoccupations des « apprenants ». D'autres semblent prêts à investir dans des actions plus militantes face à des exclusions d'aujourd'hui vécues comme un retour en arrière, par exemple, en ce qui concerne l'incarcération des mineurs ou le sort fait aux étrangers en situation irrégulière. Tous semblent néanmoins s'accorder qu'une exigence de méthode, inspirée du modèle universitaire, et une connaissance du champ de l'histoire propre à notre domaine, constituent deux composantes essentielles à la formation des travailleurs sociaux, sinon pour leur permettre de corriger l'action présente, au moins pour mieux armer les acteurs à y faire face.

# Cinq Leçons pour un travail d'histoire

Michel Chauvière\* et Françoise Tétard\*

Pour cette intervention menée en duo, nous avons rapproché les réflexions méthodologiques d'un sociologue du politique venu à l'histoire et d'une historienne qui toujours a revendiqué sa discipline.

## 1 - Chronologie

Tant pour la recherche historique elle-même que pour la transmission des résultats, la chronologie nous semble être la manière la plus efficace et la plus productive pour entrer dans l'histoire.

Le plus didactique reste de travailler dans le sens du temps, c'est à dire du plus ancien au plus récent. Cependant, si le temps est continu, les évolutions constatées ne sont pas nécessairement linéaires, ainsi peut-on contester l'idée de progrès, trop souvent invoquée comme si c'était un moteur de l'histoire.

Plus précisément, il importe de définir des périodes, de repérer des tournants et des moments de bascule, en s'appuyant sur des faits. Un fait, pour l'historien, est une donnée construite, qui permet de distinguer un avant et un après.

Les périodes ne sont pas définies à l'avance, mais s'imposent en fonction de l'objet de la recherche, d'où des bornages variables, selon qu'il s'agit de questions économiques, politiques, institutionnelles, pratiques, privées, etc.

Faut-il avoir recours à des tableaux ? C'est un artifice de présentation souvent utilisé sous forme de tableau synoptique, qui ne nous paraît pas toujours pertinent parce que, d'une part, dans un tel tableau, on y perd souvent le sujet et d'autre part, il est illusoire de croire saisir un contexte dans sa totalité. Enfin, de tels tableaux, s'ils suggèrent des proximités, des contiguités, ne fournissent aucune explication causale.

## 2 - Rapport passé/présent et présent/passé

L'historien est dans le présent, mais son objet est dans le passé. Comment gérer pareille situation en évitant les interférences négatives, et tout particulièrement les anachronismes : quand, par exemple, des catégories contemporaines sont abusivement appliquées à des situations d'hier. Dans les années 1960-1970, la mode était à l'identification de cycles, de boucles, et autres répétitions, ce qui a vite montré ses limites. L'histoire ne se répète jamais. C'est la singularité des événements qui

---

\* Sociologue, directeur de recherches au CNRS

\* Historienne, ingénieur CNRS, Centre d'histoire sociale du XX<sup>e</sup> siècle

seule compte. Toutefois, pour l'histoire ultra-contemporaine, la mémoire du passé peut être encore portée par des témoins, qui alors ont à la fois un pied dans le passé et un pied dans le présent.

Cependant, ce sont le plus souvent des inquiétudes, des soupçons ou des contradictions constatées au présent ou dans l'actualité immédiate, qui motivent le questionnement du passé, et le citoyen a tendance à toujours espérer trouver dans les leçons du passé des raisons d'agir au présent. Ce qui reste vain.

### **3 - Archives et patrimoine**

Qu'est-ce qu'une archive ? C'est ce qui est produit à un moment donné, quel que soit le support (papier, fichiers informatiques, iconographie, revues et imprimés, enregistrements audio ou vidéo, objets techniques, etc.). Les fonds d'archives sont nombreux mais aléatoires, au gré des tiroirs et des caves ou greniers qui se remplissent et se vident. Un fonds d'archives ne se construit pas à l'avance. Faut-il tout conserver ? C'est évidemment impossible. Pourtant, sans archives, pas d'histoire, il faut donc être très vigilant, de façon à sauvegarder au mieux et de manière professionnelle, ce qui doit l'être. C'est toujours une responsabilité.

Ces archives doivent être déposées, elles sont consultables aux Archives nationales, départementales, municipales et dans certains lieux spécialisés (comme le CNAHES), quand elles ne sont pas restées dans les institutions qui les ont produites, ce qui est encore souvent le cas dans notre secteur.

Les archives papier, contrairement à ce qu'on pourrait penser, sont extrêmement vivantes. Elles nous engagent à les toucher, à plonger avec délectation dans les cartons, à les « dépouiller » pour mieux les lire, afin de leur poser les bonnes questions.

### **4 - Comment s'écrit l'histoire**

Les commémorations sont aujourd'hui devenues à la mode, qu'il s'agisse de fêter la création d'une institution, la mémoire d'un pionnier ou un anniversaire remarquable. Elles ne s'accompagnent pas toujours d'un travail d'histoire indépendant.

L'histoire n'existe pas autrement qu'écrite, au terme d'une recherche spécifique. C'est un travail de compréhension qui ne se réduit pas à faire mémoire de certains événements ou de certaines situations, elle mobilise des hypothèses, elle apporte des interprétations.

Les écritures de l'histoire varient, mais toutes visent à produire un récit. Certaines répondent à des commandes, publiques ou privées, d'autres relèvent d'une volonté ou d'une passion personnelle. Elles peuvent être académique, pédagogique, grand public, etc.

Un usage s'est répandu depuis quelques décennies, c'est celui du chapitre historique synthétique, en introduction à un sujet, quel qu'il soit, avant tout autre

développement. Ce n'est sans doute pas la meilleure façon de faire bon usage de l'histoire.

### **5 - Transmission, réception**

Ces récits sont-ils correctement transmis et suffisamment lus, notamment dans le champ de l'action sociale ? Depuis les années 1970, les travaux se sont développés dans ce domaine, sont-ils pour autant connus et utilisés, spécialement pour la formation ? Ce qui freine cette valorisation peut être ramené à quelques observations :

- une tendance persiste : chacun veut faire l'histoire à sa façon, chacun veut refaire le chemin, sans tenir compte de ce qui est disponible
- parmi les disciplines enseignées dans la formation des professionnels du social, l'histoire manque encore cruellement de légitimité ; il faut reconnaître qu'une compétence historique est rarement exigée pour être recruté comme formateur. Au reste, cette discipline n'est toujours pas une matière obligatoire dans les diplômes d'État.
- quand elle est enseignée, elle l'est de manière relativement traditionnelle, comme si le recours aux pédagogies nouvelles et aux méthodes actives n'était pas envisageable en l'espèce. A cet égard, nous semble-t-il, tout reste à faire.

### **Brève conclusion**

Finalement, l'histoire n'est pas seulement une discipline, au sens universitaire du terme, c'est aussi une aventure, une activité sociale et éducative. Elle ne peut se vivre dans l'isolement et fait appel à la conscience collective, passée et actuelle. En ce sens, c'est un dépassement de soi, qui oblige à aller au-delà du subjectivisme et du narcissisme des acteurs, tant flattés aujourd'hui.

En aucune manière, il ne faut s'excuser de faire de l'histoire !

## Conclusions

Marie-Christine David\*

\*\*\*

Conclure ... pour ne surtout pas fermer et clore, mais pour ouvrir !

Si la question se pose de la transmission de l'histoire de l'éducation spécialisée, c'est que la proposition ne va pas de soi ! Située comme « enjeu » de formation, c'est dire encore la complexité d'une affaire dont l'ensemble des réflexions de cette journée nous aura convaincu de leur dimension sensible – voire fragile.

C'est là où 2 voies s'ouvrent – se sont ouvertes à partir des échanges et débats menés- et dont le tracé nous amène à deux questions au moins :

La première : *A quoi nous confronte le rejet, le déni, le refoulement de l'histoire ?*

La seconde : *En quoi la référence à l'histoire peut-elle éclairer les situations du présent auxquelles nous nous trouvons confrontés ?*

Si l'on reprend la première question – et on le sait, *le sang sèche vite dans l'histoire*, dès lors qu'on l'oublie...- l'on peut dire que, très certainement, l'absence de recours à l'histoire présente de grands risques :

- Risque de l'angoisse de répétition : la crise, la guerre, *etc.*, dont la seule parade est le recours à la pensée magique des foules qui défilent d'une même voix scandant le « plus jamais ça » ! Parade évidemment totalement vaine, sauf à exorciser dans l'instant le poids devenu trop lourd de situations qui se répètent et qui nous laissent totalement impuissants !
- Risque du conservatisme défensif qui nie toute dimension évolutive. Il s'agit de faire en sorte que rien ne change...on a toujours fait comme ça ! N'ouvrons pas la boîte de Pandore !
- Risque de l'activisme réactionnel (pour ne pas dire « passage à l'acte ») enfermé dans une actualité in-analysée parce qu'in-analysable, parce que non référencée à l'histoire non reliée. C'est alors l'action qui marque une césure, une rupture, entre ce qui *était* et ce qui *advientra*. L'évènement déclencheur n'est pas replacé dans son contexte (par exemple la violence des jeunes) parce que la réflexion n'a pas été entraînée à travailler sur les contextes historiques. C'est là où ~~dominent~~ alors les idées reçues, largement relayées par les représentations médiatiques.

Et qu'on ne s'y trompe pas ! L'éradication de l'histoire n'est pas l'apanage des Etats et institutions totalitaires !

---

\* Directrice générale, Ecole de Formation Psycho Pédagogique, 22 rue Cassette, 75006 Paris, [www.efpp.fr](http://www.efpp.fr)

Toute l'œuvre d'Hannah Arendt – pour ne nommer qu'elle – traversée par le thème de la démocratie est centrée sur les problèmes liés au totalitarisme, à l'identité nationale, à l'intolérance, à la xénophobie, au racisme et à l'antisémitisme. Elle peut s'analyser non seulement du point de vue de la philosophie politique mais aussi de *l'histoire et des rapports politiques*. C'est tout l'objet de l'ouvrage *Hannah Arendt : Politique et histoire – La démocratie en danger*<sup>1</sup> de Marina Cedronio qui souligne toute la connexion de cette oeuvre avec la culture juridique et politique de l'Allemagne des années trente, et sa contribution fondamentale à la réflexion sur la société contemporaine. Marina Cedronio fait ressortir comment l'histoire politique, entre le XVIII<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle, n'est pas pour Hannah Arendt une simple histoire du pouvoir, mais un témoignage sur l'origine, les fonctionnements et les déviations de la démocratie. Il s'agit d'une histoire politique au sens fort du terme qui est très importante et très actuelle à l'heure de la redécouverte de l'histoire politique.

Autrement dit, sans réflexion sur la narration de l'histoire dans ses événements, ses institutions, ses structures économiques, juridiques, quels *sens* et *signification* trouver aux actes et aux situations d'un présent d'un monde où tout, les hommes, les institutions dans leur organisation et leurs interactions, ne sont que contingences !?

Par exemple, comment travailler la question de l'autorité en éducation sans revenir sur l'histoire de l'autorité (Gérard Mendel – *Une histoire de l'autorité*). On voit aujourd'hui vers quelle dérive répressive risque de nous conduire la méconnaissance de l'évolution du statut des jeunes, dans une société qui n'a pas su repenser son école en fonction de cette nouvelle réalité !

C'est bien là où nous arrivons à notre seconde question : *En quoi la référence à l'histoire peut-elle éclairer les situations du présent auxquelles nous nous trouvons confrontés ?*

**1- Notre expérience clinique, qu'elle concerne les personnes ou les institutions, nous confronte à la nécessité de nous référer à l'histoire :**

Dans un essai remarquable que je ne manque jamais de citer aux étudiants que je rencontre, *Grand-Père décédé - stop - viens en uniforme*<sup>2</sup>, François Vigouroux, psychologue et romancier, nous montre, à travers une série de récits qui portent tous sur le secret de filiation, le jeu des désirs qui se transmettent et s'affrontent, les forces inconscientes qui, à travers l'arbre généalogique, font et défont leurs faisceaux d'amour et de haine. C'est là où nous retrouvons le « travail sur l'émotion » que nous propose John Ward (cf. atelier).

---

<sup>1</sup> Marina CEDRONIO, *Hannah Arendt : Politique et histoire – La démocratie en danger*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques politiques, 1999.

<sup>2</sup> F. VIGOUROUX Paris, PUF, 2002.... *Pourquoi tant de mensonges et tant de souffrances autour du secret ? On part ici à la recherche de dissimulations hideuses et de tromperies sordides, on découvre l'implacable répétition des incestes et des fautes et on comprend les terreurs qui, dans l'obscurité féroce de la vie familiale, ont saisi les héros de ces histoires... Comme dans une enquête policière.*

Nous pourrions citer de nombreux auteurs<sup>3</sup> encore qui ont ouvert ces boîtes de Pandore familiales et la preuve n'est plus à faire - Anne Ancelin Schützenberger nous aura convaincus par ses nombreux travaux - qu'un passé enterré est une promesse de vie douloureuse ou même avortée !

Nos institutions n'échappent évidemment pas à ces mécanismes, et l'ensemble des travaux conduits dans les ateliers, les recherches effectuées, les enquêtes, les interviews, les travaux d'archéologie menées ici et là par les étudiants et les formateurs auprès des personnes, porteuses des structures et de leurs histoires - *car directement traversées par elles* - témoignent de ce besoin fondamental de connaître les terrains de nos enracinements, les lieux, les personnes et les histoires en lesquels s'originent nos propres mouvements...ou nos paralysies (les cadavres dans les placards...).

**2 - La confrontation à l'histoire peut nous sensibiliser à des réalités contextuelles que la distance nous rend analysable et, par là même, susceptibles de nous offrir des modèles de référence qui nous permettent de mieux appréhender les contextes d'aujourd'hui.**

Ainsi, peut-on s'appliquer à saisir, selon « l'effort de connaissance » dont nous a parlé Michel Chauvière :

Les liens entre telle idéologie ou tel principe auxquels, dans un moment donné, s'est référé l'éducation spécialisée et le contexte socio-économico-politique et culturel qui en a favorisé le développement.

Les liens dynamiques qui permettent de resituer la pensée éducative d'une époque donnée en termes de conflits d'enjeux entre des forces conscientes (des pouvoirs) et inconscientes (la part refoulée des représentations concernant par exemple l'enfant, la femme, les exclus, etc.).

Les expériences fondatrices à partir desquelles ont été forgées certains concepts fondamentaux (par exemple, le sujet, le projet, le transfert, le contrat, l'intégration, etc.).

C'est là où le récit des « témoins » trace, dans la distance et dans le temps - *le temps d'une histoire racontée* - les lignes de vie d'un concept, du moment où il prend naissance jusqu'à son développement et sa **traduction concrète dans l'expérience** (reportons nous-entre autres- et à ce sujet, au prochain livre à paraître : *Une poétique pour l'éducation- De la psychopédagogie à l'art d'éduquer*, où Jean-Pierre Bigeault nous livre un témoignage du développement in vivo du concept de psychopédagogie.

**3- La confrontation à l'histoire devrait nous permettre de parer aux risques de la répétition comme à ceux de la rupture :**

Comment traiter aujourd'hui les concepts de *travail* et de *famille*, si on ne prend pas la mesure des implicites qui peuvent les sous tendre dans une perspective de France

---

<sup>3</sup> Evan IMBER BLACK, *Le poids des secrets de famille - Quand et comment en parler ?* Cöll. J'ai lu, Essai poche, 2003... Révéler un secret où le taire... La simple décision de taire ou partager un secret de famille suffira à faire la différence entre bien-être et souffrance.

Serge TISSERON, *Secrets de famille, mode d'emploi*, Paris, Essai poche, 2007 ... Combien de parents dont l'enfant va mal seraient étonnés d'apprendre que son comportement peut être lié à un secret caché 2 générations auparavant pour « ne pas inquiéter inutilement les descendants » ... ?

Anne ANCELIN SCHÜTZENBERGER, *Aïe, mes aïeux, ...Psychogénéalogie ou...Guérir les blessures familiales et se retrouver soi, Ces enfants malades de leurs parents*, (avec Ghislain DEVROEDE), etc.

Vichyssoise (pour reprendre encore le « classique » dont parlait Michel Chauvière dans sa prise de parole précédente) ?

Est-il possible de compenser les insuffisances liées à l'*individualisme* par un *communautarisme* dont le principe d'exclusion n'est pas ré-examiné à la lumière de l'histoire ?

La rupture avec une approche psycho-affective de l'autisme ne nous vaut-elle pas une forme d'intégrisme cognitif qui ne s'impose que par ignorance des conditions réelles dans lesquelles ont pu s'exercer historiquement des approches plus fines et intégrées ?

*En conclusion*, dans cette époque de crises et de réformes qui touchent l'éducation comme beaucoup d'autres domaines, la tentation des réponses en forme de ripostes plus ou moins compulsives doit être soulignée. Lui opposer le statu quo n'est évidemment pas la solution que nous saurions défendre. Les crises ne se répétant jamais dans les mêmes termes, il convient certainement de leur apporter des solutions renouvelées. Encore faut-il, pour y parvenir, se référer à l'histoire, sous réserve d'en appréhender les processus au prix d'analyses qui ne se fassent pas à l'emporte-pièce et ne débouchent sur des actions au coup-par coup !

Dans cette perspective, il nous paraît fondamental que les formations initiales, comme les formations continues, ne se laissent pas piéger par la nécessité de traiter dans l'urgence les situations rencontrées. L'analyse des situations immédiatement vécues reste évidemment nécessaire, mais elle ne saurait conduire à faire l'économie d'études historiques comparatives susceptibles d'y apporter un éclairage plus large.

La question étant bien de savoir *qui* on est ? *Où* l'on est ? *Pourquoi* on y est et *qu'est-ce* qu'on y *fait* ? Mais aussi qu'est-ce qu'on en *pense* ?

« S'incarner dans le tissu vivant (de la vie) et d'une pratique », comme nous a invités à le faire dans sa belle intervention, Lydie Demêmes-Percival...

Sans oublier de lire et relire – pour mieux nous relier à l'histoire – Makarenko, Deligny, et tant d'autres...

