



HAL
open science

Ecole et enseignement spécialisé : de la séparation à la reconnaissance

Jean-Noël Delaporte

► **To cite this version:**

Jean-Noël Delaporte. Ecole et enseignement spécialisé : de la séparation à la reconnaissance. Education. Université Paris sciences et lettres, 2017. Français. NNT : 2017PSLEP026 . tel-02106602v2

HAL Id: tel-02106602

<https://theses.hal.science/tel-02106602v2>

Submitted on 23 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

de l'Université de recherche Paris Sciences et Lettres
PSL Research University

Préparée à l'École Pratique des Hautes Études

Ecole et enseignement spécialisé:
De la séparation à la reconnaissance

École doctorale de l'EPHE – ED 472

Spécialité : SOCIOLOGIE

Soutenue par :

Jean-Noël DELAPORTE

Le 20 octobre 2017

Dirigée par :

Philippe PORTIER

COMPOSITION DU JURY :

M. Bruno GARNIER
Université de Corse Pasquale Paoli
Président du jury

M. Philippe MAZEREAU
Université de Caen Basse-Normandie
Membre du jury

M. Bruno POU CET
Université de Picardie Jules Verne
Rapporteur

M. Philippe PORTIER
Ecole Pratique des Hautes Etudes
Directeur de thèse

M. Joël ZAFFRAN
Université de Bordeaux
Rapporteur

« Toujours rechercher la difficulté, non pas le danger. Aller de l'avant, tenter, oser... Dans l'audace, il y a l'enchantement. »

G. Rebuffat

Table des matières

Introduction	p.8
Partie 1 La construction du secteur de l'enseignement spécialisé hors de l'école	p.24
Titre 1 Réflexions scolaires et médicales sur les arriérés et solutions institutionnelles	p.25
Chapitre 1 L'enseignement spécialisé : inscription dans une concurrence institutionnelle	p.26
Section 1 Aux fondements de l'enseignement spécialisé : définition d'un cadre législatif	p.26
Section 2 Une logique concurrentielle accrue	p.59
Chapitre 2 L'enseignement spécialisé sous la IV^e République : références médicales et faible légitimité du ministère de l'Education nationale	p.90
Section 1 Les premières réflexions sur l'inadaptation et la définition de la solidarité	p.90
Section 2 La structuration de l'enseignement spécialisé et les emprunts aux réflexions scientifiques	p.123
Titre 2 Réflexions sur l'éducation des inadaptés et fondements de la réadaptation	p.153
Chapitre 1 Le développement des institutions scolaires et médicales	p.154
Section 1 L'identification des difficultés et le développement d'une logique de soin	p.154
Section 2 Le développement de l'enseignement spécialisé entre les politiques scolaires générales et les politiques sociales	p.182
Chapitre 2 La remise en question des certitudes scolaires et scientifiques	p.212
Section 1 Les nouvelles réflexions sur l'individu et le traitement des inadaptations	p.213
Section 2 La critique du système scolaire et de l'enseignement spécialisé : vers une nouvelle évolution institutionnelle	p.239

Partie 2 L'enseignement spécialisé dans l'école : de l'intégration à l'inclusion dans un ensemble commun ?	p.267
Titre 1 Intégration scolaire et sociale, promotion de l'égalité des chances et du mérite	p.268
Chapitre 1 L'intégration scolaire des élèves adaptables et la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers	p.269
Section 1 La marche vers l'adaptation individuelle au nom de l'intégration scolaire	p.269
Section 2 La marche vers l'intégration scolaire : définition de normes et apport des théories internationales	p.298
Chapitre 2 Les réflexions sociales sur le handicap et l'évolution de l'enseignement spécialisé	p.327
Section 1 L'élaboration de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et son application progressive	p.327
Section 2 La définition des missions institutionnelles et des nouvelles orientations scolaires	p.362
Titre 2 Inclusion et lutte contre l'exclusion : des problématiques inhérentes au système scolaire	p.390
Chapitre 1 De la scolarisation spéciale à l'inclusion scolaire : la promotion d'une culture partagée	p.391
Section 1 La réaffirmation de l'égalité et du mérite et l'apparition de nouvelles crispations	p.391
Section 2 Les perspectives communes à l'enseignement spécialisé et à l'école ordinaire	p.422
Chapitre 2 La rencontre des problématiques scolaires et des difficultés sociales	p.452
Section 1 L'école, la justice sociale et l'individu	p.452
Section 2 L'inclusion scolaire et la question sociale : entre autonomisation de l'individu et appartenance citoyenne	p.482
Conclusion	p.511

Sigles

2CA-SH : Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

AAH : Allocation aux adultes handicapés

AED : Assistants d'éducation

AEEH : Allocation d'éducation de l'enfant handicapé

AESH : Accompagnants des élèves en situation de handicap

AFM : Association française contre Les myopathies

AGEFIPH : Association pour la gestion des fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

AIS : Adaptation et intégration scolaire

ANPE : Agence nationale pour l'emploi

ANPIHM : Association nationale pour l'intégration des personnes handicapées moteurs

APAJH : Association pour adultes et jeunes handicapés

APF : Association des paralysés de France

ARS : Agence régionale de santé

ARSEA : Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence déficientes et en danger moral

ASE : Aide sociale à l'enfance

ASH : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

CAPSAIS / CAAPSAIS : Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires

CAEA : Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés

CAEI : Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés

CAEPA : Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air

CAF : Caisse d'allocations familiales

CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

CAPPEI : Certificat d'aptitude pédagogique aux pratiques de l'éducation inclusive

CAT : Centre d'aide par le travail

CCPE : Commission de circonscription pour l'enseignement préélémentaire et élémentaire

CCSD : Commission de circonscription de l'enseignement du second degré

CDA : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CDES : Commission départementale de l'éducation spéciale

CDOEA : Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés

CFA : Centres de formation pour apprentis

CFG : Certificat de formation générale

CFHE : Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes

CFPSAA : Confédération française pour la promotion sociale des aveugles et amblyopes

CIH / CIDIH : Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps

CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé

CIM : Classification internationale des maladies

CLIN : Classe d'initiation

CLIS : Classe d'intégration scolaire (1991) et Classe pour l'inclusion scolaire à partir de 2009

CMP : Centre médico-psychologique

CMPP : Centre médico-psychopédagogique

CNCDH : Commission nationale consultative des droits de l'homme

CNCPH : Conseil national consultatif des personnes handicapées

CNEFASES : Centre national d'enseignement et de formation à l'adaptation scolaire et à l'enseignement spécialisé

CNEFEI : Centre national d'étude et de formation pour l'enfance inadaptée

CNSA : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

COTOREP : Commission technique d'orientation et de reclassement professionnels

CPA : Classes préparatoires à l'apprentissage

CPPN : Classes préprofessionnelles de niveau

CREAI : Centre régional pour l'enfance et l'adolescence Inadaptée

CTNERHI : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations

DIMA : Dispositif d'initiation aux métiers en alternance

DDASS : Direction départementale des affaires sanitaires et sociales

DDEEAS : Diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée

EREA : Etablissement régional d'enseignement adapté

ERSEH : Enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés

ESAT : Etablissement et service d'aide par le travail

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

ESS : Equipe de suivi de la scolarisation

FNASEPH : Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap

FNATH : Fédération nationale des accidentés du travail et des handicapés

FIPHFP : Fonds d'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique

GAPP : Groupe d'aide psychopédagogique

GEVA-SCO : Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation.

GIHP : Groupement pour l'insertion des personnes handicapées

IEN-AIS : Inspecteur de l'Education nationale pour l'adaptation et l'intégration scolaire

IEN-ASH : Inspecteur de l'Education Nationale pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés

IME : Institut médico-éducatif

IMP : Institut médico-pédagogique

IMPro : Institut médico-professionnel

INED : Institut national d'études démographiques

INS HEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

MDA : Maison départementale de l'autonomie

MDPH : Maisons départementales des personnes handicapées

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

OMS : Organisation mondiale de la santé

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

PCH : Prestation de compensation du handicap

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PPAP : Programme personnalisé d'aide et de progrès

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Projet personnalisé de scolarisation

PPU : Projet pédagogique de l'ULIS

RAR : Réseau ambition réussite

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REP : Réseau d'éducation prioritaire

RGPP : Révision générale des politiques publiques

RUEC : Règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées

SES : Sections d'éducation spécialisée

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SESSAD : Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

UNAPEI : Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales

UNAFAM : Union nationale des amis et des familles des malades mentaux

UNAR : Union nationale des associations régionales

UNEDIC : Union nationale pour l'emploi dans l'industrie et le commerce

UNISDA : Union nationale pour l'insertion sociale du déficient auditif

UPI : Unité pédagogique d'intégration

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

Introduction

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 promeut l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées¹. L'objectif de ce texte législatif vise l'application du principe d'égalité au bénéfice d'une catégorie de population déterminée. Pour autant, la seule affirmation de ce principe ne saurait être suffisante puisqu'il convient de se demander ce que sous-tend l'expression d'une égalité entre les individus. Ainsi, une fois l'objectif exposé, il est nécessaire de se demander comment parvenir à une égalité des droits et des chances. La question relative à l'application de ce concept doit ainsi être développée.

La seule affirmation du principe d'égalité, même avec la force de la loi, ne permet ni sa mise en œuvre concrète ni la garantie de son effectivité. Il est donc nécessaire d'approfondir la réflexion en se posant la question d'une "égalité de quoi ?"², ce qui permet justement d'entrer dans le détail de mesures politiques retenues. Ces dernières peuvent avoir une motivation universaliste ou différencialiste, elles peuvent viser une correction, une compensation ou même une réparation. Le respect du principe d'égalité se fonde donc sur différentes conceptions juridiques initiales qu'il convient d'appréhender pour mieux comprendre ce vers quoi tend la loi du 11 février 2005. Ainsi, le principe d'égalité connaît des nuances, des aménagements : le lien entre l'enseignement spécialisé et la promotion de l'égalité des droits et des chances découle justement de ce souci d'adapter la société à certaines réalités individuelles, afin de garantir le principe d'égalité. Cette recherche d'une adaptation de l'objectif législatif aux situations concrètes et pratiques pourrait partiellement remettre en question le principe de l'égalité universelle entre les hommes. Mais si l'expression d'un principe général est indispensable au bon fonctionnement d'une démocratie, certaines compensations permettent de rendre effectif cet objectif d'égalité. A ce sujet, en étudiant la position du droit français qui s'appuie surtout sur un modèle universaliste mais qui fait parfois référence à un modèle juridique différencialiste, O. BUI-XUAN montre la nécessité d'adaptations locales, particulières ou spécifiques³. Ainsi, il arrive parfois que la seule affirmation de règles universelles vient nier les spécificités individuelles, ce qui peut rendre

¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

² Amartya SEN, Repenser l'inégalité, Editions du Seuil, Paris, 2000, p.31.

³ Olivia BUI-XUAN, Le droit public français entre universalisme et différencialisme, Economica, Paris, 2004.

une loi inopérante à une catégorie entière de population. En ce sens, si le principe universel vise la promotion d'une \$butive garantissant les mêmes droits et devoirs à tous, il est indispensable de considérer les mesures particulières de réparation, de compensation, en lien avec des spécificités locales ou des situations individuelles.

Dès son origine, l'enseignement spécialisé se situe à la frontière entre l'application de règles collectives et la considération de situations faisant exception. Même si ce secteur n'a pas d'existence juridique propre, l'enseignement spécialisé peut se définir par défaut, en opposition à l'enseignement général. Plus précisément, il concerne toutes les structures, tous les dispositifs où interviennent des enseignants spécialisés. Ces derniers sont titulaires d'une certification officielle les autorisant à intervenir dans les établissements concernés⁴. L'enseignement spécialisé se développe au cours du XX^e siècle en se référant parfois au modèle scolaire général mais surtout en empruntant à d'autres domaines tels que la médecine et la psychiatrie, la psychologie et la sociologie. Selon les époques les finalités changent également : les enfants et adolescents "inadaptés" doivent tout d'abord être contrôlés, dans un souci de garantie de l'ordre public. Puis, après la deuxième guerre mondiale, ces personnes ainsi identifiées doivent chercher à s'adapter : cela se fait avant tout par la recherche d'une corrélation entre le développement d'aptitudes professionnelles et la nécessité pour l'Etat de bénéficier d'une main-d'œuvre compétente ou d'un "capital humain". A partir des années 1970, s'affirme une nouvelle finalité dont procède la loi du 11 février 2005. Il s'agit désormais de promouvoir la reconnaissance d'identités propres, d'individus pouvant se regrouper au sein de mouvements collectifs. Les associations ainsi créées s'organisent et militent en faveur d'une participation accrue de chacun au sein de la société. L'objectif premier n'est donc plus seulement l'intégration par le travail, d'autant plus avec l'apparition d'un chômage structurel,

⁴ Si l'expression "enseignement spécialisé" ne renvoie à aucune référence réglementaire, la fonction d'enseignant spécialisé est expliquée dans différents textes : Décret du 14 août 1909, Décret relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, JORF du 25 août 1909 ; Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés, JORF du 19 juillet 1963, p.6639 ; Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, création du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, JORF du 17 juin 1987 p.6478 ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Au début de l'année 2017, le décret n° 2017-169 du 10 février 2017 a créé le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive. L'annexe 1 de la Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 constitue le nouveau référentiel des compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé.

mais la participation citoyenne, notamment par le biais de la notion d'accessibilité. A partir de cette période, le rapprochement avec le modèle scolaire général s'organise. Cela aboutit en 1987 à l'abandon de la référence à "l'éducation des enfants déficients ou inadaptés" au profit d'une approche envisageant les "actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires".

Depuis la loi du 11 avril 1909 visant la création des classes de perfectionnement⁵, texte considéré comme l'acte fondateur de l'enseignement spécialisé, le ministère en charge de l'éducation et de l'instruction tend à adapter ses réponses institutionnelles à ces évolutions sociétales et à ces nouvelles finalités. Selon l'objectif poursuivi et selon les époques, le ministère de l'Education nationale, appelé ministère de l'Instruction publique jusqu'en 1932, est largement concurrencé par le ministère de la Santé et celui de la Justice. Cette loi procède largement d'une volonté de l'Etat de rationaliser la gestion des populations, mouvement entamé au cours du XIX^e siècle par le biais de différentes lois sociales⁶. Il s'agit de mieux connaître pour mieux encadrer les enfants et adolescents auparavant hors du monde, car ne pouvant ni apprendre, ni travailler. Pourtant, l'école s'organise déjà progressivement à cette période⁷, mais de nombreuses personnes sont exclues de la société, recluses dans leurs familles ou au sein d'institutions qui répondent à une volonté d'enfermement. Cela s'inscrit dans l'histoire du traitement de la folie avant la Révolution. Ainsi, au XVIII^e siècle, différentes situations se présentent : la famille peut prendre en charge la personne concernée lorsqu'elle dispose des moyens suffisants à son entretien. Mais, bien souvent la famille n'a pas les moyens de subvenir aux besoins de l'individu : dans ces cas-là, elle peut demander un ordre de justice afin d'obtenir une mise sous tutelle ou une séquestration. Enfin, pour les individus n'ayant plus de liens familiaux, c'est aux autorités responsables du maintien de l'ordre public de demander un ordre du roi. Ces différences procédurales s'inscrivaient dans une vision angoissante de la société : la déviance est bannie ce qui autorise tous les amalgames. Les insensés, les pauvres, les orphelins, les prostituées, les mendiants et vagabonds sont enfermés au sein des mêmes établissements. La référence historique au

⁵ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés ; Décret du 14 août 1909, Décret relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, JORF du 25 août 1909 ; Arrêté du 18 août 1909, Écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés.

⁶ Robert CASTEL, L'ordre psychiatrique : l'âge d'or de l'aliénisme, Éditions de Minuit, Paris, 1977 ; Jacques DONZELOT, La police des familles, Les éditions de Minuit, Paris, 1977, réédition de 2005 ; Michel FOUCAULT, Histoire de la folie à l'âge classique, Gallimard, Paris, 1972.

⁷ Loi du 28 juin 1833 sur l'Instruction primaire ; Loi du 15 mars 1850 relative à l'enseignement ; Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, JORF du 17 juin 1881 p.3313 ; Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, JORF du 29 mars 1882 p.1697.

pouvoir du roi, par le biais des lettres de cachet notamment, est abandonnée avec la Révolution. Cette période, sous l'influence des philosophes des Lumières, voit le passage d'une référence à l'ordre divin et au surnaturel à la prise en compte des savoirs scientifiques. La loi du 30 juin 1838⁸ s'inscrit dans cette dynamique en modifiant les motivations pouvant engendrer un internement. Il s'agit désormais de maintenir l'ordre public tout en se fondant sur l'expertise des médecins aliénistes. Ces derniers deviennent donc les garants de la liberté, de la morale et du droit mais aussi de l'ordre public. L'Etat affirme donc sa compétence en matière de santé publique en consacrant l'avis médical. Pour autant, et notamment concernant les enfants et adolescents ainsi désignés, cette loi ne fait référence qu'aux soins pouvant être prodigués. L'avis médical constitue donc le point d'achoppement des relations entre l'administration, garante de l'ordre public, et la justice, soucieuse des libertés individuelles. Il est donc logique de voir des médecins aliénistes s'intéresser progressivement à l'éducabilité des enfants anormaux⁹.

Etudier l'évolution de l'enseignement spécialisé au cours du XX^e siècle revient à analyser différentes étapes fondamentales qui s'inscrivent dans cette approche médicale et sociale. Ainsi, d'un point de vue chronologique, la première étape concerne la période durant laquelle un régime de distinction s'organise autour de l'expertise médicale approfondie. Cela s'inscrit dans cette même logique historique puisque la détection de l'inadaptation constitue la règle à appliquer, afin de reléguer les personnes repérées au sein d'établissements spécifiques. Après cette première période, suit une deuxième étape durant laquelle la position du sujet inadapté commence à être observée, analysée. Cette phase amène progressivement à considérer la réadaptation de la personne. Sur ce fondement, l'idée "d'un détour ségréatif"¹⁰ prend forme. Il s'agit d'organiser l'accueil d'enfants et adolescents au sein de structures spécialisées, avant d'envisager leur retour dans la société. En ce sens, et tout particulièrement après les années 1960, le rôle des classes de perfectionnement s'articule autour d'un objectif

⁸ Loi du 30 juin 1838 sur les aliénés.

Cette loi est primordiale dans la mesure où elle règle pendant cent cinquante ans le traitement des malades mentaux et s'applique également aux enfants et adolescents, qui pourront être pris en charge à partir de 1909, au sein des classes de perfectionnement ; Eric GILLES, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, Thèse de sciences de l'éducation, Rouen, 2007, p.64.

⁹ Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Armand Colin, Paris, 1990.

¹⁰ Philippe RAYNAUD, *L'éducation spécialisée en France (1882-1982)*, *Esprit*, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

prioritaire : viser l'intégration future d'élèves au sein de la société grâce au développement d'aptitudes professionnelles. Le système scolaire ainsi défini se réfère à la nécessité de former les élèves dans un contexte où l'accès à l'emploi constitue la finalité des apprentissages. L'école a pour mission de transmettre les valeurs de la République tout en orientant les enfants et adolescents en fonction de leurs goûts, de leurs aptitudes, de manières à obtenir des travailleurs qui répondent aux attentes économiques. L'objectif de l'école fait largement référence à une dimension fonctionnelle des apprentissages : la définition du système scolaire dans son ensemble, et de l'enseignement spécialisé en particulier, vise donc la promotion de l'enseignement technique et professionnel. La notion d'aptitude est donc prédominante. Dans ce contexte, les politiques scolaires définissent un système faisant référence à l'universel en mettant notamment en avant la valorisation des capacités et du mérite : il s'agit de classer les individus pour les intégrer par la suite. Ce système connaît un développement certain au début de la V^e République, ce qui fait dire à J. ROCA que cette période constitue "l'âge d'or de l'enfance inadaptée"¹¹. Les classifications, les classements et autres repérages se généralisent notamment du fait de l'action des enseignants et des psychologues scolaires. Mais dans le même temps, de nouvelles considérations se développent : la prise en compte de l'individu, de la position de l'élève en tant que sujet de droit ayant des aspirations personnelles, engendre des évolutions certaines quant à la définition des politiques scolaires. Cette période se caractérise donc par un développement exceptionnel des structures et des dispositifs éducatifs, tout en posant les premiers éléments d'un tournant idéologique remarquable : les fondements d'un régime de reconnaissance se dessinent. Il est cependant important de préciser que les réflexions qui amèneront les évolutions futures s'inscrivent largement dans des courants de pensée développés dès l'entre-deux-guerres.

Par ailleurs, ce mouvement est aussi contemporain d'une dynamique visant la prise en compte des problématiques individuelles et la reconnaissance de groupes minoritaires qui militent pour obtenir une place dans la société. Cette période se révèle donc cruciale dans l'évolution du système scolaire en général et de l'enseignement spécialisé. Progressivement, la référence à l'emploi perd du terrain alors que, dans le même temps, les revendications identitaires s'affirment. Ainsi, par exemple, les collectifs regroupant des personnes handicapées s'organisent en réclamant le droit à participer pleinement à la vie en société. La

¹¹ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, P.U.F., Paris, 1993.

loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées¹² s'inscrit dans cette dynamique participative et identitaire. Ces réflexions sociétales influencent largement les évolutions futures de l'enseignement spécialisé. Cela s'inscrit dans un basculement opéré au cours des années 1970 : selon M. VIAL, la référence aux différentes classifications tend à s'amenuiser au bénéfice de politiques d'aide et de solidarité¹³.

Cette même période voit également l'émergence d'une approche administrative de l'inadaptation qui vient concurrencer une approche essentiellement médicale. Avec ce changement de logique autour de la notion de handicap, l'école met en place de nouvelles classes spécialisées susceptibles d'offrir des réponses pédagogiques adaptées : cela se traduit dans les faits par une augmentation du nombre de structures particulières se référant dorénavant à des nomenclatures scientifiques telles que la Classification Internationale du Handicap¹⁴. Cette période voit la distinction entre les élèves ayant des difficultés scolaires¹⁵ et ceux pouvant être regroupés par type de déficience. Au cours des années 1970, s'organise donc une visibilité sociale du champ du handicap : la reconnaissance administrative de la différence s'articule autour de structures visant avant tout une intégration future, par le biais de la réadaptation. Dans ce contexte, la logique médicale perd de son influence. L'identification du manque n'est plus le seul apanage des médecins. Leur rôle est toujours prépondérant mais il s'agit désormais de considérer également les limitations que rencontre une personne dans la vie quotidienne. La vision sociale du handicap se développe conjointement à une approche administrative de la déficience. L'expertise médicale constitue un élément du dossier de la personne, au même titre que la limitation d'activité, les difficultés d'accès à certains lieux, certaines structures ou certains emplois.

Par ailleurs, il convient de préciser que, même si les textes législatifs définissent très tôt des filières scolaires spécialisées, dans les faits, la gestion de ce secteur repose davantage

¹² Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF du 1^{er} juillet 1975, p.6596.

¹³ Monique VIAL, Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909, op.cit., p.180.

¹⁴ Organisation mondiale de la santé, International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease, World health organization, 1980 ; Pour la version française de ce document, Classification internationale des handicaps : déficience, incapacités et désavantages, INSERM - CTNHERI, PUF, Paris, 1988.

¹⁵ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970, Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation.

sur le travail des associations et sur les initiatives individuelles et privées. Cette situation est notamment le fruit de l'expansion du champ de l'Enfance Inadaptée qui structure le secteur éducatif pendant le régime de Vichy. Durant cette période, l'objectif recherché est l'encadrement des mineurs difficiles, mission principalement dévolue au ministère de la Santé et au ministère de la Justice. En organisant ce secteur autour des associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence déficientes et en danger moral¹⁶, l'enseignement spécialisé se trouve largement délégitimé : priorité est donnée à l'encadrement médical et scientifique des enfants et adolescents inadaptés, au détriment d'une approche scolaire et pédagogique. Les relations futures entre les secteurs privé et public sont largement tributaires de cette histoire qui se fonde sur de fortes tensions.

Envisager l'histoire de l'enseignement spécialisé du point de vue des textes législatifs et des évolutions sociétales conduit également à considérer les mutations des notions d'égalité, l'évolution de l'équilibre entre la prise en compte de l'individu au sein du collectif, mais aussi les relations entre un secteur public qui peine à s'organiser et un secteur privé protéiforme. L'enseignement spécialisé se situe donc à la rencontre de problématiques diverses, auxquelles s'ajoutent également, à partir des années 1960, les réflexions relatives à la démocratisation scolaire. Si son existence est tout d'abord limitée du fait des initiatives privées concurrentes, l'enseignement spécialisé tend à se définir au début de la V^e République en cherchant à se rapprocher des problématiques scolaires générales, tout en souhaitant obtenir une identité propre : les spécialisations des enseignants, l'augmentation du nombre de psychologues scolaires et l'augmentation du nombre de structures spécifiques sont autant d'indices en ce sens.

L'évolution contemporaine des politiques scolaires découle de ces nombreuses mutations sociales, philosophiques et politiques. Dorénavant, "l'école a ouvert les classes à un grand nombre d'enfants handicapés qui jusque-là, n'étaient pas scolarisés ou devaient se tourner vers un enseignement spécialisé"¹⁷. S'il est largement possible d'observer cette nouvelle réalité, il convient de préciser que, malgré une évolution des modes d'intervention, les enseignants spécialisés continuent à prendre en charge des élèves ayant des difficultés ciblées ou des troubles médicalement et administrativement reconnus. Ainsi, la période

¹⁶ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Les éditions ouvrières, 1980.

¹⁷ François DUBET, *Ce qui nous unit, Discriminations, égalité et reconnaissance*, Seuil, Paris, 2016, p.47.

actuelle se caractérise par une évolution importante des missions qui empruntent aussi bien aux courants internationaux qu'aux directives européennes. Avec le développement de ce mouvement visant l'inclusion scolaire, il s'agit dorénavant de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de chaque élève. Pour cela, l'enseignant spécialisé est amené à réfléchir aux meilleures conditions possibles d'accueil, afin de faciliter la participation d'élèves auparavant exclus du système général. Par ailleurs, et de plus en plus, l'enseignant spécialisé coordonne les actions pédagogiques, et est amené à travailler en partenariat avec les autres enseignants, les professionnels qui interviennent auprès des enfants et adolescents, et leurs parents. Ainsi, en travaillant au plus près des besoins des élèves, il doit permettre l'instauration d'une scolarisation effective pour tous. Les enfants et adolescents relevant de l'enseignement spécialisé bénéficient donc d'une attention particulière, au sein de dispositifs spécifiques. Il ne s'agit plus désormais de préparer les conditions d'une intégration future. Il convient à présent de mettre en place un système scolaire garantissant la participation de tous les élèves d'une même classe d'âge, indépendamment de difficultés scolaires, sociales, relationnelles, psychologiques ou médicales. Face à ce mouvement largement entamé au cours des années 2000, l'école évolue dans son ensemble : la notion de grande difficulté scolaire n'intéresse donc plus exclusivement les spécialistes de cette question. De même l'accessibilité des locaux n'est plus seulement dépendante de la faculté d'adaptation de la personne en situation de handicap. Dorénavant, la société doit mettre en œuvre les moyens nécessaires à l'instruction de chaque élève. Il s'agit désormais de garantir l'accès à l'éducation pour tous, à charge pour l'Etat d'organiser ces conditions de scolarisation. Dans ce contexte, les institutions privées, les établissements médico-éducatifs voient leurs prérogatives évoluer puisque, face à l'expansion de l'offre institutionnelle publique, une approche strictement médicale perd irrémédiablement du terrain. La vision sociale du handicap tend à se développer davantage en considérant une approche situationnelle du manque ou de l'incapacité. Pour les enseignants spécialisés, il convient donc, dans ce nouveau contexte, de déterminer les situations qui peuvent faire obstacle aux apprentissages ou à la réalisation d'un projet. Ainsi, l'enseignant spécialisé contribue toujours à instruire ses élèves, mais cela se fait dorénavant en concomitance avec la volonté de mieux les connaître, afin d'apporter les meilleures réponses possibles à leurs besoins.

Les politiques d'inclusion scolaire visent donc la participation de tous les jeunes d'une même classe d'âge, mais aussi l'adaptation de la société et des enseignements aux besoins individuels. L'école doit alors être accessible à tous, ce qui vient inévitablement interroger ses

finalités propres. Ainsi, dans une conception faisant la part belle aux mérites, il est primordial de se demander comment garantir l'égalité des chances. Si l'école souhaite inclure en prenant en compte les différences au sein d'un système indifférencié, cela semble aller à l'encontre d'un modèle républicain essentiellement universaliste. Cette évolution qui consacre un régime de reconnaissance pour une population ayant des besoins éducatifs particuliers vient donc questionner le modèle initial d'égalité des chances. En ce sens, et d'une manière assez générale, la philosophie politique liée à la lutte contre les discriminations semble contradictoire avec notre "modèle républicain d'indifférence aux différences"¹⁸. Pour autant, les correctifs sont aujourd'hui indispensables. Refonder l'égalité des chances amène donc à prendre en compte une nouvelle conception de la participation citoyenne, fondée non plus seulement sur un modèle universaliste stricte, mais recourant de plus en plus à des politiques qui visent la restauration d'un équilibre. L'étude de l'enseignement spécialisé s'inscrit largement dans ce mouvement : en appréhendant les questions liées au handicap, celles liées à la prise en compte de minorités ou celles relatives à la volonté de responsabiliser les individus en valorisant leurs potentiels et leurs attentes, les politiques en la matière illustrent pleinement ce besoin de reconnaissance.

Ainsi cette étude concerne plusieurs champs disciplinaires, à savoir la sociologie, les sciences de l'éducation enrichies des apports liés à la psychologie et la psychiatrie, mais aussi la philosophie politique. Concernant la sociologie tout d'abord, il s'agit de mettre en lumière les apports des travaux menés concernant l'évolution de l'école dans son ensemble, qui se caractérise avant tout par un mouvement perpétuel dans le sens d'une démocratisation scolaire. L'enseignement spécialisé, en grandissant au contact de l'enseignement général se situe ainsi historiquement entre l'école et la psychiatrie¹⁹ selon P. MAZEREAU. Cette analyse essentielle renvoie davantage à une approche structurelle du secteur, au fondement des liens entre l'école, l'enseignement spécialisé et le domaine médical. Elle fait référence à des travaux qui mettent en lumière l'influence des recherches scientifiques et médicales sur le développement de l'enseignement spécialisé²⁰. De même, ces différentes analyses mettent en avant les évolutions des relations entre les différents secteurs concernés par l'éducation des

¹⁸ François DUBET, Ce qui nous unit, Discriminations, égalité et reconnaissance, op.cit., p.9.

¹⁹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, L'Harmattan, Paris, 2002.

²⁰ Monique VIAL, Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909, op.cit. ; Michel CHAUVIERE, Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy, op.cit.

enfants et adolescents. Plus largement, ces réflexions rejoignent également, et par de nombreux aspects, les analyses sociologiques qui vont dans le sens d'une évolution de la prise en compte du handicap dans la société²¹, mais aussi une évolution des notions de reconnaissance, de solidarité, d'intégration, d'insertion ou de lutte contre l'exclusion²².

Ensuite, les recherches menées actuellement en sciences de l'éducation prennent en compte les notions de besoins éducatifs particuliers et d'inclusion scolaire²³. Il s'agit dorénavant d'individualiser les parcours, de faire émerger les potentialités de chacun en considérant notamment que tous les élèves ne peuvent apprendre à la même vitesse. Ainsi, ces différentes réflexions invitent à prendre en compte les problématiques individuelles au sein d'un cadre collectif. Il convient de préciser que les politiques d'inclusion scolaire engendrent un rapprochement certain entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé. Outre le recours à de nouvelles expressions telles que "besoins spécifiques", "adaptations pédagogiques", "besoins éducatifs", l'augmentation sensible du nombre d'auxiliaires de vie scolaire entérine un rapprochement entre ces deux secteurs historiquement éloignés. Ainsi, les orientations définies par l'enseignement spécialisé sont reprises au sein du système scolaire général : la possibilité d'individualiser les parcours, d'aménager les temps de scolarisation, de recourir de manière plus systématique à une pédagogie davantage différenciée sont autant d'éléments illustrant ce propos.

Recourir à la notion de besoins éducatifs particuliers permet à la fois d'évoquer le rapprochement entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé tout en incluant les problématiques liées aux élèves connaissant d'importantes difficultés scolaires et celles qui concernent les enfants et adolescents en situation de handicap. Conjointement à cette expression, il convient de garder à l'esprit l'évolution de la notion d'égalité des chances, qui en incluant de plus en plus les situations individuelles tend à instaurer un régime de reconnaissance des identités.

²¹ Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, éditions Aubier, Paris, 1984, in édition Dunod, Paris, 2013 ; Alain BLANC, *Le handicap, ou le désordre des apparences*, Armand Colin, Paris, 2006 ; Alain BLANC, *Sociologie du handicap*, Armand Colin, Paris, 2012 ; Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, La Découverte, Paris, 2007.

²² Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard, Paris, 1995, in édition de 1999 ; Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, Gallimard, Paris, 2013 ; Sous la direction de Serge PAUGAM, *L'exclusion, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1996 ; Serge PAUGAM, *Le lien social*, PUF, 3e édition, Paris, 2013.

²³ Eric GILLES, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, op.cit.

Enfin, il convient de préciser que l'évolution historique et politique de l'enseignement spécialisé s'inscrit dans un vaste mouvement de fond caractérisant les sociétés démocratiques. Cela concerne davantage le domaine de la philosophie politique et rejoint l'analyse menée par A. de TOCQUEVILLE²⁴, au XIX^e siècle. Pour cet auteur, l'Homme démocratique aspire à toujours plus d'égalité : une analyse socio-historique de l'enseignement spécialisé permet justement de mettre en lumière cette aspiration. Ainsi, et particulièrement depuis la deuxième partie du XX^e siècle, les politiques publiques doivent mettre en œuvre des programmes d'action au profit de personnes qui souffrent d'un déni de reconnaissance. En s'appuyant sur les travaux de J. RAWLS²⁵, il s'agit de réfléchir à l'application du principe d'égalité par l'intermédiaire de politiques instituant les conditions d'une égalité équitable des chances. Rendre l'individu capable, lui permettre de faire valoir ses droits par le biais d'une égalité des chances soutenable sont autant d'enjeux politiques contemporains²⁶. Envisager l'évolution historique et politique de l'enseignement spécialisé amène donc à appréhender le lien entre les politiques scolaires et les évolutions sociales au cours du XX^e siècle. Ainsi, les mutations de l'enseignement spécialisé s'inscrivent pleinement dans un large mouvement de transformation sociale par l'école. Ce changement s'impose progressivement après 1945, dans le contexte des grandes réformes de la Libération²⁷. L'augmentation de l'âge d'instruction obligatoire s'inscrit dans ce contexte. En imposant l'instruction jusqu'à l'âge de 16 ans, l'ordonnance du 6 janvier 1959²⁸ a pour objectif de rendre effective la démocratisation scolaire tout en accompagnant une main-d'œuvre mieux formée et plus qualifiée sur le marché du travail.

Au cours de cette étude relative à l'évolution de l'enseignement spécialisé, il convient donc de prendre en compte les réflexions philosophiques et politiques, les évolutions scolaires, les motivations sociales et préprofessionnelles, tout en se limitant à l'âge de l'instruction obligatoire²⁹. Par ailleurs, l'évolution de l'enseignement spécialisé permet

²⁴ Alexis de TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique II*, Gallimard, Paris, 1961, in édition Gallimard, Paris, 2007.

²⁵ John RAWLS, *Théorie de la justice*, 1ère édition en 1971, Points, Paris, in édition de 2009.

²⁶ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, Editions du Seuil, Paris, 2011 ; Ouvrage collectif, *Préface de Pierre ROSANVALLON, Refaire société*, Editions du Seuil, Paris, 2011 ; Patrick SAVIDAN, *Repenser l'égalité des chances*, Grasset, Paris, 2007.

²⁷ Philippe RAYNAUD, *La place de l'école dans la société*, La Documentation française, Paris, Cahiers français, n° 368, 2012, pp.2-5.

²⁸ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, JORF du 7 janvier 1959 p.376.

²⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 31 août 1967, p.1996, Circulaire n° IV 67-346 du 17 août 1967, Prolongation de l'instruction obligatoire pour les enfants inadaptés.

d'appréhender les tensions et les rapprochements entre le champ scolaire et le secteur médical. Pour autant, même si la distinction initiale est importante, elle est remise en question au sein même de l'enseignement catholique, puisque à partir de 1965 s'ouvre à Angers la première classe de perfectionnement dans une école sous contrat. Si cette ouverture se réalise sur fond de conflit entre la direction de l'enseignement catholique et l'inspection académique du Maine-et-Loire, un rapprochement s'instaure avec la loi du 30 juin 1975 et la création dans chaque département, des commissions de l'éducation spéciale. A partir de cette loi, l'Etat organise le contrôle et l'inspection des enseignants spécialisés qui interviennent dans les écoles sous contrat³⁰. Etudier l'évolution de l'enseignement spécialisé revient donc également à considérer le rapprochement institutionnel entre l'école publique et les établissements privés.

Enfin, il convient de préciser que cette étude permet de mettre en lumière l'existence d'un équilibre institutionnel entre les établissements relevant du ministère de la Santé et les classes administrées par le ministère de l'Education nationale. Cette situation s'inscrit dans une opposition entre le secteur public et le secteur privé, souvent confessionnel, ce qui prolonge ainsi les réflexions sur la loi relative à la séparation de l'Eglise et de l'Etat. En effet, nombreuses sont les œuvres religieuses qui organisent l'accueil des enfants et adolescents inadaptés au sein de structures relevant de l'administration de la Santé et de la Famille : en validant cet équilibre au profit de "choix idéologiques cléricaux et anti-laïcs"³¹, le régime de Vichy pose les fondements d'un système séparant le champ scolaire du secteur médical.

Etudier l'évolution de l'enseignement spécialisé permet donc d'envisager le passage d'un traitement général des élèves inadaptés hors de l'école, à une progressive reconnaissance individuelle et collective. Les transformations sociales opérées à la suite de la deuxième guerre mondiale ne sont pas étrangères à cette mutation. De même, une seconde étape amène à considérer l'évolution de cette affirmation individuelle et collective en une revendication faisant l'objet de concrétisations politiques au sein même de l'école et de la société toute entière : l'instauration d'une égalisation des droits et des chances par le biais de la loi découle notamment de la volonté des associations d'obtenir une réelle visibilité sociale. Considérer ces

³⁰ Catherine NAFTI-MALHERBE, Les discriminations positives à l'école, entre relégation et socialisation, Cheminements, Le Coudray-Macouard, 2006, pp.95-110.

³¹ Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs, in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, De Boeck, Bruxelles, 2003, pp.29-56.

différentes étapes permet d'observer une mutation des missions de l'école. Ce changement s'opère dès le début de la V^e République et se concrétise à partir de 1975 et la loi relative au collège unique³². Pour A. ROBERT³³, si le système scolaire devait auparavant être identique pour le plus grand nombre, de manière à sélectionner équitablement les meilleurs éléments, l'instauration du collège unique a engendré la prise en compte des différences et de la difficulté scolaire en son sein. Cet auteur évoque le passage d'une conception juridiste de l'école, qui se réfère à un idéal défini par la philosophie universaliste des Lumières, à une conception différenciatrice du système scolaire. En empruntant à cette analyse, il est possible d'appliquer ce même modèle à l'enseignement spécialisé : les enfants inadaptés étaient avant tout sélectionnés du fait de leurs échecs scolaires, tandis que, à présent, une approche institutionnelle prenant en compte les différences individuelles permet d'organiser le rapprochement entre le système scolaire général et l'enseignement spécialisé.

Le passage de l'enseignement spécialisé hors de l'école à son inscription dans l'école semble donc rejoindre une évolution des justifications scolaires et sociales. Ce rapprochement s'opère à la suite du passage d'une vision médicale de l'inadaptation à une vision sociale du handicap. De même, ce mouvement se caractérise par des motivations distinctes : la définition d'une éducation fonctionnelle, afin d'obtenir une main-d'œuvre disponible dans un contexte de plein-emploi, est supplantée par la volonté de définir une éducation à la culture partagée dans un contexte de chômage structurel. Si la première conception renvoie avant tout à l'idée d'encadrer des futurs travailleurs dans un souci de bien-être collectif, la deuxième conception vise davantage à rendre l'individu autonome. Alors que le sujet devait s'adapter pour mieux s'intégrer, il s'agit désormais de faire en sorte que ce soit la société qui s'adapte aux besoins individuels. Une telle évolution vient remettre en question la vision commune du handicap et de la difficulté scolaire. Ainsi, en abordant une approche situationnelle, il s'agit de valoriser le fonctionnement et la place des individus dans la société, d'un point de vue ontologique. La référence aux politiques d'inclusion amène donc à ne plus seulement considérer isolément certaines catégories de personnes mais à les englober dans des ensembles plus larges faisant l'objet de politiques publiques. Les mutations de l'enseignement spécialisé semblent aujourd'hui s'inscrire dans cette démarche : il s'agirait donc de définir une société productrice

³² Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, JORF du 12 juillet 1975, p.7180.

³³ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, PUG, Grenoble, 2010, p.152.

d'égalité dans la différence permettant d'atteindre certains idéaux comme la justice sociale ou la citoyenneté³⁴.

Si le rapprochement entre le système scolaire général et l'enseignement spécialisé constitue une réalité, il convient de préciser que cela se fait par le biais des politiques d'inclusion scolaire. Cependant, la concrétisation de ces objectifs semble parfois difficile à mettre en place. En effet, étudier l'évolution historique et politique de l'enseignement spécialisé permet de mettre en lumière les nombreuses conséquences issues de ces changements institutionnels : les mutations conceptuelles, notamment des notions d'égalité et d'égalité des chances, les attentes sociales et les équilibres entre les différents professionnels concernés par le champ du handicap et de la difficulté scolaire sont autant d'éléments à prendre en compte. De même, cette étude permet d'envisager l'évolution des solidarités définies en faveur des populations les plus vulnérables. Appréhender ces paramètres amène donc à observer le passage d'un régime de séparation, considérant les spécificités individuelles dans des ensembles distincts, à un régime de reconnaissance soucieux de la prise en compte des différences dans un ensemble commun. Cette évolution est observable dans d'autres domaines des sciences humaines. Selon P. PORTIER, à propos de l'évolution du régime français de laïcité, le pouvoir politique avait auparavant pour mission de porter un projet collectif, d'exprimer la volonté même du peuple tout en l'unifiant. Dorénavant, sous le régime d'une démocratie de délégation, il s'agit de permettre aux identités subjectives de s'affirmer³⁵. Dans ce contexte mouvant, l'ensemble de la société doit s'adapter : parvenir à prendre en compte les différences dans un ensemble commun suppose donc la définition de nouveaux rapports professionnels : les liens entre l'école, la famille, les partenaires sociaux sont ainsi en pleine évolution. L'article 2 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste à ce sujet sur une nouvelle dimension partenariale³⁶. Cette nouvelle vision entérine une approche légitimant les distinctions entre les élèves, afin de répondre au mieux à leurs besoins individuels. Dans ce nouveau contexte qui est encore largement à définir, l'Etat doit encore ajuster ses réponses institutionnelles tandis que la place de l'Individu dans la société évolue corrélativement.

³⁴ Isabelle VILLE, Les savoirs de la sociologie, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.399-413.

³⁵ Philippe PORTIER, De la séparation à la reconnaissance. L'évolution du régime français de laïcité, in Sous la direction de Jean-Robert ARMOGATHE et Jean-Paul WILLAIME, Les mutations contemporaines du religieux, Turnhout, Brepols, 2003, p.1-24

³⁶ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, p.11379, texte n° 1.

L'évolution de l'enseignement spécialisé se fonde donc sur une prise en compte accrue des problématiques individuelles et sociales, au sein du système scolaire, et en relation avec les mouvements collectifs de reconnaissance³⁷. Cette mutation professionnelle interroge l'ensemble des professionnels de l'éducation puisqu'ils sont dorénavant amenés à travailler ensemble, au nom d'une individualisation des prises en charge, des projets et des parcours. Ce changement de logique fait suite à une volonté scolaire de distinguer collectivement les élèves en fonction de leurs inaptitudes, afin de leur proposer des réponses liées à une réadaptation future. Analyser ces mutations institutionnelles et structurelles amène nécessairement à réfléchir aux conditions de cette évolution. Ainsi, les politiques successives se fondent sur de nouvelles références, et répondent à de nouvelles influences qu'il convient de présenter. Ces mêmes politiques permettent également d'interroger les finalités de l'éducation, dans la mesure où l'accueil d'un public dont les compétences scolaires sont très diverses vient questionner les conceptions communes relatives au mérite, à la justice scolaire mais aussi celles relatives à la justice sociale et à la solidarité.

En prolongement de cette étude, il serait intéressant d'effectuer de plus amples recherches sur le devenir des jeunes concernés, à l'âge de l'inclusion scolaire. L'efficacité de ce système pourrait faire l'objet d'une expertise supplémentaire. De même les incidences de la responsabilisation des familles ainsi sous-tendue par ce mouvement de reconnaissance supposeraient une véritable analyse scientifique qui permettrait de mieux connaître les stratégies familiales et individuelles mises en place. Au niveau des acteurs professionnels, l'apport de témoignages aurait pu être aussi de nature à enrichir cette recherche. Cette étude peut également être complétée par d'autres écrits renvoyant davantage à une approche pédagogique³⁸ de l'adaptation scolaire. De même, il convient d'ores et déjà de remarquer que certains enseignants spécialisés ont partagé leurs expériences, que ce soit afin de rendre compte de leur quotidien ou afin de proposer de nouvelles perspectives d'approche de l'inadaptation et du handicap³⁹.

³⁷ Le thème de la reconnaissance peut aussi être relié aux questions relatives à l'identité ou à l'appartenance.

³⁸ Fernand DELIGNY, *Graine de crapule : conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, Les vagabonds efficaces et autres textes, Dunod, Paris, 2004 ; Sous la direction de Jean HOUSSAYE, *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Editeur, Paris, 2013 ; Serge BOIMARE, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 1999.

³⁹ Jean-Claude CUNIN, *Le handicap en France, chroniques d'un combat politique*, Dunod, Paris, 2008 ; Maxime PRUDHOMMEAU, *L'enfance anormale*, PUF, Paris, 1949 ; Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, op.cit.

Les problématiques liées à l'enseignement spécialisé sont donc fondamentales dans la compréhension des mutations du système scolaire en général. Ainsi, aborder l'étude de ces questions au cours du XX^e siècle permet d'analyser une évolution conceptuelle ayant trait à l'organisation d'un régime de séparation, puis à la définition de politiques d'insertion et d'intégration de populations ciblées, avant d'envisager les politiques d'inclusion. Mais, si dorénavant la promotion d'une école reconnaissant les besoins éducatifs particuliers pourrait engendrer un nouveau changement de référentiel d'actions autour des pratiques inclusives, cette orientation reste à ce jour encore largement à définir.

Afin d'aborder ces importantes mutations philosophiques et politiques, il convient d'analyser d'un point de vue socio-historique, le développement de l'enseignement spécialisé hors de l'école, jusqu'aux années 1970 (Partie 1). A partir de cette période, l'enseignement spécialisé, en se rapprochant progressivement du système scolaire général, apporte un nouveau regard sur la prise en compte individuelle d'élèves ayant des besoins particuliers. L'étude de son évolution depuis 1975 permet d'envisager l'intégration progressive des élèves au sein des structures ordinaires parallèlement à l'accroissement des politiques différentielles. Ainsi, les quarante dernières années ont vu la promotion d'une logique intégrative ou même inclusive prendre le pas sur la distinction scolaire organisée précédemment. La nouvelle logique vise clairement la participation citoyenne de tous les élèves au sein d'un cadre d'accueil commun. Le passage de l'intégration ponctuelle de certains élèves à la scolarisation en milieu ordinaire s'institue progressivement, au nom de l'inclusion, et au prix d'une inflation normative qu'il convient d'évoquer. Ces nombreuses avancées s'inscrivent dans une attente sociale vis à vis de l'Etat, d'où le rapprochement de l'enseignement spécialisé et de l'ensemble des problématiques scolaires et éducatives, au sein même de l'école (Partie 2).

Partie 1 La construction du secteur de l'enseignement spécialisé hors de l'école

La III^e République permet l'instauration des régimes de solidarité, c'est-à-dire la définition de politiques visant à développer un sentiment de responsabilité et de dépendance réciproque, au sein d'un groupe de personnes moralement obligées les unes par rapport aux autres. Les réformes sont nombreuses en ce sens à la fin du XIX^e siècle pour organiser l'instruction obligatoire, la protection des travailleurs et une protection mutuelle. Ces grandes lois sociales traduisent le souci de promouvoir l'égalité dans les différentes couches de la société. Mais, ces différents textes reflètent également une certaine crainte des masses populaires et la nécessité d'encadrer tout débordement collectif. Les orientations politiques insufflent une ligne idéologique forte durant la première moitié de ce siècle. Après la parenthèse politique du régime de Vichy entre 1940 et 1944, la République renaît dans une continuité administrative certaine⁴⁰. Cette filiation inscrit les institutions de la IV^e République en droite ligne de celles déterminées sous la III^e République mais aussi de celles instituées par l'administration de l'Etat Français.

L'enseignement spécialisé est largement tributaire de cette histoire, même si ce secteur est exsangue à la Libération du fait du peu de crédit alloué aux enseignants par le régime précédent et de la concurrence issue des initiatives privées. Pourtant, des institutions propres existent ; elles sont définies par la loi⁴¹ et nombreux sont les enseignants qui réclament une large application des textes relatifs aux classes de perfectionnement, aux classes de plein air⁴² et aux certifications professionnelles. Envisager l'évolution de ce secteur permet de considérer le passage de structures visant le contrôle de l'anormalité à la définition d'établissements motivés par un objectif de réadaptation.

⁴⁰ Robert PAXTON, La France de Vichy, 1940-1944, 1^{ère} édition aux Etats-Unis en 1972, Editions du Seuil, Paris, 1999 ; Stanley HOFFMAN, Essais sur la France : déclin ou renouveau ?, Seuil, Paris, 1974

⁴¹ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

⁴² "La circulaire du 8 septembre 1922 envisage, pour la première fois, des mesures particulières en faveur des enfants "débiles, chétifs, malingres" et définit une structure d'accueil adaptée : la classe ou l'école de plein air", Nicole BONNET, La scolarisation des enfants malades, Revue enfances & PSY, n° 16, éditions Érès, avril 2001, pp.99-103.

Titre 1 Réflexions scolaires et médicales sur les arriérés et solutions institutionnelles

En 1909, les visées humanitaires sont fortes à l'heure où les recherches sur l'amélioration de l'Homme sont nombreuses. La naissance de l'enseignement spécialisé et la loi du 15 avril 1909 sont au carrefour de ces réflexions. Pour autant, et même si les études existent quant à l'origine de ce secteur, les points de vue divergent entre les auteurs privilégiant une origine scolaire et ceux valorisant la dimension médicale. En s'appuyant sur ces travaux datés des années 1970 et 1980, il est possible de faire état des relations complexes instituées entre les professions en charge de l'enfance anormale. Un lien entre l'émergence de l'enseignement spécialisé et l'obligation d'instruction doit être retenu selon F. MUEL-DREYFUS, M. ZAFIROPOULOS ou P. PINELL⁴³. En complément, M. VIAL⁴⁴ ou J. GATEAUX-MENNECIER⁴⁵ insistent davantage sur la dimension interdisciplinaire de cet avènement. L'exposé de ces réflexions permet de comprendre l'imbrication du secteur, originellement tirailé entre des approches médicales, pédagogiques ou psychologiques. Cette concurrence initiale a des conséquences certaines sur la faible expansion du secteur de l'enseignement spécialisé sous la III^e République, et ce, jusqu'aux années 1960.

⁴³ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, *Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982*, Editions ouvrières, Paris, 1983.

⁴⁴ Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, op.cit.

⁴⁵ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, *La débilité légère, une construction idéologique*, CNRS, Paris, 2001.

Chapitre 1 L'enseignement spécialisé : inscription dans une concurrence institutionnelle

L'enseignement spécialisé naît au début du XX^e siècle des recherches scientifiques menées conjointement par les médecins aliénistes, les psychologues et à un degré moindre les pédagogues et les enseignants⁴⁶. En 1945, l'enseignement spécialisé tend à s'organiser institutionnellement. Il est sous l'influence de diverses professions et peine à se faire une place au sein du ministère de l'Education nationale.

Section 1 Aux fondements de l'enseignement spécialisé : définition d'un cadre législatif

La loi du 15 avril 1909⁴⁷ constitue l'acte fondateur de l'enseignement spécialisé. Cette loi organise les structures et les personnels travaillant au sein des classes de perfectionnement. Le décret du 14 août 1909⁴⁸ crée un diplôme spécial pour l'enseignement au sein de ces structures en fixant les conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA). Il convient d'exposer le contexte dans lequel ces textes réglementaires sont adoptés et d'en analyser les principes et les manquements au regard des recherches produites ultérieurement. Il est également à noter que, dès son origine, la loi du 15 avril 1909 s'inscrit dans une concurrence entre institutions scolaires et médicales.

Paragraphe 1 La loi du 15 avril 1909 et la création des classes de perfectionnement

Dès son origine, la loi du 15 avril 1909 est souvent critiquée pour son caractère facultatif, pouvoir étant donné aux municipalités de choisir l'ouverture ou non d'un établissement de perfectionnement. Cette loi a pourtant le mérite d'intervenir dans un contexte d'une forte demande sociale et médicale qu'il convient d'exposer. A la fin de la deuxième guerre mondiale, la critique reste toujours importante, le projet initial des psychopédagogues et des psychiatres n'ayant pas eu les répercussions institutionnelles espérées. Cependant, l'enseignement spécialisé se constitue solidement autour de recherches scientifiques et

⁴⁶ Bertrand RAVON, La construction de l'anormalité scolaire à l'épreuve de la démocratie : la Société Libre d'Étude Psychologique de l'Enfant (1899-1906), in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.129-138.

⁴⁷ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

⁴⁸ Décret du 14 août 1909, Décret relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, JORF du 25 août 1909.

pédagogiques, et ce, depuis cette loi fondatrice.

A- Contexte : pourquoi cette loi ?

Au début du XX^e siècle se pose la question de l'éducabilité des enfants et adolescents arriérés. Si l'enseignement spécialisé naît dans ce contexte, il est important d'en rappeler les fondements. Ainsi, la loi du 15 avril 1909 fait l'objet de débats quant à son origine, entre l'idée selon laquelle elle serait le fruit des conséquences de l'instruction obligatoire ou de l'idée d'une filiation directe avec les recherches médicales contemporaines.

1) L'enseignement spécialisé : conséquence de l'obligation d'instruction ou lien avec les recherches médicales ?

Les origines de l'enseignement spécialisé font l'objet de recherches scientifiques. Ces dernières peuvent mener à l'idée selon laquelle ce secteur est la conséquence directe de l'obligation d'instruction, alors que d'autres travaux privilégient une filiation médicale. Indépendamment de ces divergences qu'il convient d'exposer, l'émergence de l'enseignement spécialisé s'inscrit dans un contexte social favorable.

a) Naissance de l'enseignement spécialisé et instruction obligatoire

Le lien entre la naissance de l'enseignement spécialisé et les conséquences de l'instruction obligatoire semble le plus logique. Depuis deux lois de 1881 et 1882, l'école est gratuite et il existe une obligation d'instruction. Chaque établissement scolaire accueille indistinctement les jeunes âgés de 6 ans à 13 ans révolus⁴⁹. L'hypothèse d'une relation entre cette décision politique majeure et l'apparition de l'enseignement spécialisé peut s'expliquer par le souci de prendre en compte tous les élèves indépendamment de leurs qualités, de leurs difficultés ou de leurs conditions sociales. F. MUEL-DREYFUS retient cette hypothèse dans son article intitulé L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale⁵⁰. La sociologue met en avant la relation entre l'arrivée massive à l'école d'élèves issus de toutes les couches sociales et la définition d'un nouveau vocabulaire spécifique : les emprunts à la médecine et

⁴⁹ Article 4 de la loi n° 11696 du 28 Mars 1882, Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire, JORF du 29 mars 1882.

⁵⁰ Francine MUEL-DREYFUS, L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 1, janvier 1975, pp.60-74.

les références à ce que doit être un élève permettent la définition de catégories mises en lumière par son analyse. Ces réflexions illustrent la confrontation des pédagogues à de nouvelles problématiques scolaires. F. MUEL-DREYFUS insiste sur la place prépondérante prise par les enseignants et les directeurs d'école dans la définition de nouveaux questionnements au sein du ministère de l'Instruction publique⁵¹. L'apport des études médico-psychologiques et des tests menés en matière d'identification de la déficience mentale permettent ces évolutions. La corrélation semble donc logique, entre l'arrivée d'un nouveau public scolaire et l'émergence de la psychologie autour de spécialistes reconnus tels qu'A. BINET et T. SIMON. F. MUEL-DREYFUS poursuit son analyse historique en insistant sur le contrôle opéré par la classe dominante sur une catégorie de population identifiée comme des "arriérés", "des anormaux" ou "des débiles" selon les vocables utilisés à l'époque. Le discours politique et social à l'origine de ces classements vise à contrôler le désordre rencontré dans bon nombre de familles et à faire correspondre ces objectifs avec les intérêts socio-économiques. Les liens entre l'enfance anormale et l'enfance en danger sont donc très forts autour de la notion de prévoyance.

Si l'on entend communément la définition du mot prévoyance par l'action prudente effectuée par une personne, l'objectif est désormais de permettre à l'homme d'organiser sa vie de manière à être prémuni de tout risque social tout en participant à l'effort économique national. Dans ce contexte, et dès 1900, le 19^e congrès de la Ligue Française de l'enseignement affirme que "l'instruction obligatoire des enfants anormaux" apparaît comme un vœu des congressistes⁵². F. MUEL-DREYFUS interprète cette intention comme une demande tirée de quinze années d'instruction obligatoire : "il a fallu une quinzaine d'années pour que l'école primaire produise des déchets dont l'exclusion sera constitutive de l'élaboration d'un nouvel appareil idéologique, le médico-pédagogique"⁵³.

M. ZAFIROPOULOS et P. PINELL⁵⁴ partagent ce point de vue. Ils établissent également un lien entre le développement des secteurs médico-psychologique, médico-pédagogique et des structures propres de l'enseignement spécialisé : à l'instar de F. MUEL-DREYFUS le point de départ est aussi l'obligation d'instruction. En se fondant sur les démonstrations produites, ces auteurs mettent en lumière les tensions, les concurrences initiales entre les enseignants, les psychologues et les médecins psychiatres. Un discours avant tout marqué par la violence exercée par les institutions savantes et dominantes se

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982, op.cit.

développe. Leurs premières recherches sur l'origine des classes spéciales sont donc empreintes de violence symbolique, de résistance d'un milieu social face à "une volonté politique manifeste des classes dirigeantes d'imposer le caractère ségrégatif de ces structures"⁵⁵. Elles sont également inscrites dans un vaste mouvement d'hygiène sociale⁵⁶ qu'illustrent parfaitement les mesures tenant au traitement de la petite enfance, à la protection de l'enfance coupable⁵⁷ ou à l'assistance sociale en général. La médicalisation de l'échec scolaire ainsi dénoncée est le fruit de l'incapacité des psychopédagogues à imposer leur projet dans la première moitié du XX^e siècle. Ces derniers sont supplantés dans les années 1940 par l'accession des pédopsychiatres à une position dominante⁵⁸. En attendant l'expansion du secteur après la deuxième guerre mondiale, la loi du 15 avril 1909 permet une première institutionnalisation des prises en charge qui divise les jeunes concernés en deux catégories : "Les idiots et les imbéciles relèvent de la compétence de l'hôpital, les arriérés et les instables sont du ressort des classes de perfectionnement"⁵⁹. Au sein des classes de perfectionnement, l'objectif est de développer la socialisation du public confié et de l'amener à répondre aux besoins de la société. Une visée fonctionnelle caractérisée par le souhait de former une main-d'œuvre utile et compétente se développe. M. ZAFIROPOULOS et P. PINELL évoquent également la nécessité d'encadrer une population se situant en marge de la société et susceptible de nuire à l'ordre établi. Afin de répondre à ces deux objectifs, la pédagogie s'adapte pour répondre à des attentes sociales spécifiques.

Le lien avec l'instruction obligatoire se démontrerait ainsi puisque les conséquences sur les recherches médicales et sur la pédagogie s'enchaînent logiquement en suivant cette argumentation. M. VIAL et J. GATEAUX-MENNECIER avancent une interprétation différente mais complémentaire par de nombreux aspects.

b) Naissance de l'enseignement spécialisé et recherches médicales

Même si l'Ecole Républicaine du début du XX^e siècle a des attentes davantage sociales qu'individuelles, "l'anormal" est envisagé comme sujet médical pouvant suivre un

⁵⁵ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.62.

⁵⁶ Francine MUEL-DREYFUS, Le métier d'éducateur, Les éditions de minuit, Paris, 1983, réédition de 2000.

⁵⁷ Dimitri SUDAN, De l'enfant coupable au sujet de droits : changements des dispositifs de gestion de la déviance juvénile (1820-1989), Déviance et société, Volume 21, n° 4, pp.383-399.

⁵⁸ Stanislas MOREL, La médicalisation de l'échec scolaire, La Dispute, Paris, 2014.

⁵⁹ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

traitement. Dans ce contexte, les politiques scolaires s'articulent autour du souhait d'ériger et de partager une morale capable de réunir tous les citoyens autour de valeurs universelles et communes. La considération individuelle de l'élève n'est pas prise en compte même si les élèves indisciplinés sont l'objet de réflexions quant à leur prise en charge dans le cadre du lien entre l'école et la prison. Par contre, les liens entre école et anormalité de l'individu ne sont évoqués qu'au sein du champ médical et asilaire. Ainsi, dès la fin du XIX^e siècle, quelques médecins veulent démontrer l'éducabilité d'enfants et d'adolescents au sein de nouvelles institutions scolaires. Cette vision défendue par D.-M. BOURNEVILLE est mise en lumière par les travaux de M. VIAL⁶⁰. L'étude de la position de D.-M. BOURNEVILLE, médecin aliéniste, neurologue, élu député de gauche à Paris en 1883, traduit une volonté d'amener à une vie sociale des enfants abandonnés ou relégués dans des asiles. Ces aspirations visent à la valorisation d'un traitement médico-pédagogique à même de définir des institutions capables d'accueillir les enfants anormaux. M. VIAL insiste donc sur la force du diagnostic médical ou psychométrique qui caractérise un mouvement à l'origine des classes de perfectionnement. En suivant cette démonstration, ce n'est pas l'instruction obligatoire qui a engendré la naissance de l'enseignement spécialisé mais les recherches scientifiques et médicales. J. GATEAUX-MENNECIER met en avant les liens entre les recherches menées par les médecins aliénistes et le développement de la psychologie sous l'influence d'A. BINET et de T. SIMON selon une certaine "rigueur socioprofessionnelle"⁶¹. Cela pourrait refléter un souci égalitaire et démocratique, mais s'inscrit davantage dans une optique de maintien de l'ordre public et de rendement économique. Ainsi, les références au droit, à la justice, à l'égalité justifient la mise en place des classes de perfectionnement tout en s'inscrivant dans une dimension sociale et professionnelle. Ce premier mouvement entérine un changement de considération des arriérés : le passage de l'asile à l'institution scolaire s'accompagne d'une nouvelle prise en charge de la déviance⁶². Elles répondent à la préoccupation sociale de réintégrer ou au moins de normaliser les élèves ne s'adaptant pas au système scolaire général⁶³.

⁶⁰ Monique VIAL, Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909, op.cit.

⁶¹ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptée, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.31-51.

⁶² Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, La déviance légère, une construction idéologique, op.cit., p.107.

⁶³ Henri-Jacques STIKER, De l'infirmité au handicap : un basculement sémantique, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.31-38.

2) L'enseignement spécialisé : la rencontre des réflexions médicales, psychologiques et pédagogiques

L'origine du secteur de l'enfance anormale est diverse en fonction de l'angle d'approche privilégié : si l'on s'attache à voir les lois relatives aux classes spéciales comme découlant de l'obligation d'instruction, on cherche à répondre à une liste de symptômes observés, analysés puis catalogués. En choisissant un point de vue davantage médical, le diagnostic constitue la pierre angulaire sur laquelle se construit la recherche de solutions. Cette opposition originelle entre les défenseurs d'une influence première des pédagogues et une inspiration initiale des médecins aliénistes se retrouve depuis le début du XX^e siècle⁶⁴. Mais, indépendamment de cet angle d'approche qui met les différents champs scientifiques en concurrence, il est possible également de mettre en avant différents points de rencontre.

a) Un contexte politique favorable

Les influences diverses des médecins aliénistes, des enseignants et des psychologues rencontrent une volonté politique qui se caractérise par le souhait d'apporter des réponses sociales aux problèmes individuels et familiaux. A cette époque, l'Etat organise des actions visant à encadrer les familles susceptibles de manquer aux règles éducatives. Les recherches scolaires et leur imbrication au sein du nouveau système que constitue l'enseignement spécialisé reflètent une nouvelle conception de l'intervention étatique. L'Etat garantit les moyens d'actions de sociétés libérales ou d'associations tout en exerçant un contrôle administratif. Ainsi, la loi du 15 avril 1909 organise l'enseignement spécialisé en le plaçant sous une responsabilité de droit public, dans la mesure où les municipalités créent les classes de perfectionnement. Pour autant, et dès le départ, l'action de professionnels en charge de l'enfance pénètre un système scolaire animé de nombreuses réflexions quant aux prises en charge individuelles et collectives de jeunes ne pouvant s'inscrire dans un cursus général.

Au nom de la prévoyance et de l'obligation étatique d'assurer l'éducation de chaque individu, l'école s'ouvre aux productions savantes des médecins aliénistes et des psychologues. Le développement de ces professions spécifiques trouve un terrain favorable à son expansion au contact du public scolaire. Les classifications sont ainsi légitimées et les

⁶⁴ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.92.

recherches scientifiques sont encouragées. On assiste donc à une certaine perméabilité des domaines de recherche : les conceptions médico-biologiques apportent des arguments nouveaux sur les problématiques sociales. La relégation d'un public ciblé s'inscrit dans cette évolution forte marquée de surcroît par le développement des travaux en lien avec la génétique. En ce sens, J. GATEAUX-MENNECIER met en lumière le moment de cette rencontre entre les préoccupations médicales et les interrogations portées par l'instruction publique⁶⁵. Les recherches médicales relatives à l'indiscipline répondent alors à une demande scolaire forte marquée par le recours à la classification ou à la catégorisation.

b) Concurrence et rapprochements

Si ces différents secteurs travaillent parfois de manière conjointe, c'est dans l'optique de répondre au défi social que constitue le relèvement physique, moral et intellectuel de l'enfant. L'influence des courants prophylactiques est très forte tout comme l'inquiétude face à la baisse supposée de valeurs collectives. La séparation et l'éducation particulière accordée aux enfants et adolescents reconnus comme "idiots" ou "imbéciles" répond à un souhait de préservation de la société de maux identifiés. Le secteur éducatif et social se développe donc en lien avec une vision médicale qui consacre la pathologisation d'un public ciblé. L'avènement des classes de perfectionnement s'inscrit alors dans une logique médicale, répressive.

A cela, A. BINET ajoute un autre élément de réflexion : avec l'apport de la psychométrie, il espère mettre en place un système favorisant le rendement économique national. Ainsi, l'objectif est de définir la place de chacun et d'amener chaque individu à exercer une profession en lien avec ses capacités. Pour cela, il convient de distinguer les "utilisables" des "non-utilisables". Les premiers sont insérés dans une politique à même de les orienter vers des activités professionnelles idoines tandis que les seconds doivent être relégués à l'asile. Cette vision catégorielle s'impose progressivement ce qui fait dire à J. GATEAUX-MENNECIER que "finalement la rigueur socioprophylactique de BINET a été parfaitement inculquée, comprise et instituée"⁶⁶. Il est intéressant de remonter aux origines de l'enseignement spécialisé pour se rendre compte à quel point les éclairages ultérieurs vont dans le sens d'une imbrication des influences professionnelles. L'enseignement spécialisé se

⁶⁵ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptée, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, op.cit.

⁶⁶ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptée, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, op.cit.

construit toujours dans cette dialectique, cette opposition, cette concurrence entre des secteurs pouvant se rejoindre sur des problématiques humaines identifiées. Les ajustements pédagogiques et les réflexions pratiques menées au quotidien se sont donc toujours inspirés des recherches scientifiques menées sur des publics aussi divers que les "arriérés", "les délinquants" ou "les éducatibles". Les éclairages successifs mettent en avant les intérêts communs de ces différents secteurs d'activités. Toute l'histoire du XX^e siècle se caractérise par des périodes de tension ou de rapprochement entre les trois ministères concernés : la Justice, la Santé et l'Education nationale.

Au gré des périodes, les politiques permettent la promotion de réponses judiciaires, ou la promotion de solutions médico-pédagogiques ou psychopédagogiques. Médecins aliénistes puis pédopsychiatres, psychologues, magistrats et enseignants spécialisés œuvrent donc à l'éducation de jeunes dont les parcours sortent de l'ordinaire. L'Etat social⁶⁷, en laissant la part belle aux initiatives privées, a dès l'origine de l'enseignement spécialisé permis cette imbrication entre des professionnels travaillant au service d'un idéal éducatif distinct. Afin de rendre compte de ce jeu d'influence autour des trois ministères, il convient d'analyser en détail la loi du 15 avril 1909 ainsi que les différents textes successifs à l'origine de l'organisation réglementaire de l'enseignement spécialisé.

B- Exposé du domaine législatif et réglementaire

La loi du 15 avril 1909 est l'acte fondateur de l'enseignement spécialisé. Elle répond à une attente sociale forte et a le mérite de poser un cadre légal pour la prise en charge de jeunes dont les destins dépendent souvent des initiatives familiales et personnelles. Pour autant, très vite, cette loi apparaît largement insuffisante pour répondre aux impératifs scolaires. La concurrence des projets associatifs s'organise dans ce contexte marqué par un développement important de courants scientifiques soucieux de répondre aux difficultés sociales. Dès lors, il faudra attendre le dernier tiers du XX^e siècle pour assister à une expansion du secteur, sous l'impulsion du ministère de l'Education nationale. Auparavant, les initiatives locales et personnelles prennent le pas sur une uniformisation nationale.

1) L'instauration des classes et des écoles autonomes de perfectionnement par la loi du 15 avril 1909

⁶⁷ Expression empruntée à Robert CASTEL, Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit.

Les écoles et les classes de perfectionnement, à côté des établissements de plein air et des certifications professionnelles, constituent le fondement sur lequel de nouvelles politiques sociales et scolaires vont pouvoir s'ériger. Elles sont le résultat de débats dont il est important d'exposer les grandes lignes. Par ailleurs, l'analyse du texte permet de dégager très rapidement les insuffisances qui seront à l'origine d'une concurrence institutionnelle accrue.

a) Fondement de la loi du 15 avril 1909 et postérité

La loi du 15 avril 1909 est le résultat de nombreux débats quant à la scolarisation des élèves ne pouvant participer au cursus général. Elle fait suite aux travaux rendus par une commission spéciale instituée dès 1904 afin d'envisager l'étude des conditions dans lesquelles il devait être pourvu à l'éducation des enfants anormaux⁶⁸. Cette commission a en charge la détermination des élèves pouvant être accueillis, des procédés pédagogiques à utiliser et la formation du personnel face à ces nouvelles questions. La loi établit un consensus entre deux visions à l'origine des prises en charge : l'approche médicale et l'approche pédagogique. A partir de cette distinction première, il est possible d'identifier les arriérés légers des anormaux d'asile. Pour les premiers, la scolarisation est envisageable malgré leurs faibles capacités. Pour les seconds, l'enfermement reste la règle et l'action médicale est privilégiée : "Dans ce début du XX^e siècle, si capital pour la construction du secteur médico-pédagogique, les interventions à caractère médical et pédagogique se sont bipolarisées autour de deux structures institutionnelles – l'hôpital et l'école – pour se partager deux populations d'anormaux séparées par la barrière de l'éducabilité"⁶⁹.

En pratique, un recensement effectué en 1905 permet de déterminer le nombre d'élèves pouvant être inscrits dans ces classes. J. ROCA rapporte les informations suivantes : "14200 arriérés et 3400 instables sur une population de 5015416 enfants, ces anormaux étant issus en grande partie des classes populaires"⁷⁰. Très vite, les effectifs de ces classes ont dépassé le nombre de quinze élèves préconisé par l'arrêté du 18 août 1909⁷¹, vingt élèves par

⁶⁸ Joël ZAFFRAN fait référence aux motivations de Léon BOURGEOIS, in Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.30.

⁶⁹ Charles GARDOU, *L'intelligence et l'éducation des enfants déficients d'après Alfred Binet*, Cahiers Binet-Simon, n° 634, 1993, p.32, in Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.33.

⁷⁰ Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, op.cit., p.27.

⁷¹ Arrêté du 18 août 1909, *Écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés*.

classe de perfectionnement apparaissant comme un minimum⁷². Mais, avant 1945, ces classes peinent à s'implanter : si la première guerre mondiale semble avoir brisé l'élan instauré par cette nouvelle loi, son échec en revient aussi au financement de ces structures et au peu d'aide accordé aux instituteurs souhaitant bénéficier d'une formation.

Cette loi a donc une importance toute relative jusqu'aux années 1950, l'opposition entre les visions médicales et pédagogiques augmentant la lutte d'influence entre deux secteurs professionnels concurrents.

A partir de 1950, une considération plus large des inadaptés, qui amènera au développement de l'adaptation scolaire, entraîne le développement de ces structures. Cela se fait de manière contemporaine à l'accroissement de l'influence du ministère de l'Education nationale concernant la prise en charge des élèves inadaptés. A titre d'illustration, on compte 274 classes de perfectionnement sur le territoire national en 1944⁷³. Trente-cinq ans après la promulgation de la loi instituant ces classes spéciales, ce faible nombre montre le caractère exceptionnel de ces établissements. Par la suite, on comptera 1145 classes en 1951, puis 4020 classes en 1963 et 16667 en 1973⁷⁴. L'après-guerre se caractérise par la reprise de nouvelles recherches sur le quotient intellectuel qui aboutissent à cette expansion. A cette époque, les études se combinent également avec les réflexions portant sur la démocratisation scolaire et sur l'échec scolaire.

b) Analyse de la loi du 15 avril 1909

"Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques ; des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat"⁷⁵. L'article 1^{er} de la loi portant création de ces nouveaux établissements indique d'emblée la spécificité du secteur. Le caractère facultatif de cette institution renforce l'idée selon laquelle le traitement de l'enfance inadaptée ne peut relever exclusivement du ministère de l'Instruction publique. Dès l'origine, les conflits d'intérêts

⁷² Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.32.

⁷³ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.74.

⁷⁴ Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.34.

⁷⁵ Article 1^{er} de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

entre ce ministère, ceux de la Santé et de la Justice accroissent l'idée d'une prise en charge concurrente des enfants inassimilables : chacun souhaitant garder ses prérogatives en fonction de ses capacités d'expertise. Dans ce contexte, c'est aux communes et aux départements de faire une demande de création. Dans les villes où elles existent, les classes de perfectionnement sont annexées aux écoles élémentaires publiques et se destinent aux élèves de six à treize ans ; au sein des écoles autonomes, les élèves peuvent ensuite continuer leur scolarité jusqu'à seize ans en bénéficiant de l'instruction primaire et d'un enseignement professionnel. A l'article 2, il est aussi envisagé la possibilité d'une inscription dans un internat pour "les enfants trop gravement atteints pour que l'éducation puisse se faire dans la famille"⁷⁶. Cet article mis en perspective avec l'article 10 permet de se rendre compte de la charge éducative pesant sur les familles, dans la mesure où les frais de pension ou demi-pension leur sont exigibles. Avec cet article, on voit l'hésitation des institutions à se saisir du problème. Il faudra attendre 1945 et l'instauration de la Sécurité sociale pour voir l'apparition de nouveaux droits à même de garantir une compensation par le financement des frais de journée au sein des instituts médicaux. En attendant, les familles assument totalement cette charge économique sans aide de l'Etat. Les élèves, quant à eux et au terme de l'article 12, sont admis dans les écoles de perfectionnement à la suite d'un passage devant une commission "composée de l'inspection primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin" à laquelle un représentant de la famille est toujours invité. Il est aussi précisé que la commission "pourra autoriser leur admission dans une classe annexée ou dans une école de perfectionnement, si l'enseignement ne doit pas leur être donné dans la famille". Par cette mention, le législateur insiste sur la charge éducative dévolue aux familles en cas d'impossibilité pour l'école de scolariser leurs enfants. La loi prévoit également que ces enfants soient examinés chaque semestre dans le cadre d'une inspection médicale. Ils disposent d'un livret scolaire et sanitaire individuel dans lequel sont notées toutes les observations. L'analyse de cette loi met ainsi en lumière les hésitations du législateur quant à l'organisation générale du secteur de l'enseignement spécialisé : il se situe entre l'école et la famille en envisageant quelques passerelles de l'un à l'autre. Pour autant, les moyens et les modalités d'affectation dans ces établissements de perfectionnement ne sont que sommairement explicités. Dans l'attente de textes répondant à ces lacunes, les familles doivent remédier ces difficultés : les charges économiques et éducatives leur incombent et ce même si l'Etat met en place des moyens de contrôle des populations scolaires. Mais, en étant classé

⁷⁶ Article 2 de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

dans la catégorie "établissement d'enseignement primaire public"⁷⁷, aucun budget spécial n'est alloué à l'ouverture des classes et écoles de perfectionnement. L'article 5 précise à ce titre que "les dépenses ordinaires des écoles de perfectionnement et des classes annexées sont supportées par les communes et les départements" tandis que "les dépenses de l'enseignement sont à la charge de l'État dans les conditions prévues pour les écoles primaires élémentaires et supérieures". En liant le sort des classes de perfectionnement à celui des classes ordinaires, le législateur laisse le choix aux autorités locales, qui ont seules la prérogative de développer ces structures. Dès lors, les villes ont souvent choisi l'ouverture de classes ordinaires qui accueillent un plus grand nombre d'enfants.

Par ailleurs, il faut préciser que la loi vise deux catégories de populations : les arriérés et les instables. Les arriérés, qui ne sont pas des anormaux médicaux relevant des structures asilaires et hospitalières, sont des sujets en état de débilité mentale. Ils possèdent une intelligence ou une responsabilité diminuée qui ne leur permet pas de recevoir l'instruction offerte aux autres élèves. Les instables sont des enfants affectés de troubles du caractère qui les empêchent de supporter la discipline scolaire générale⁷⁸. Le regroupement de ces deux publics avec des difficultés particulières est ainsi organisé au sein de classes en nombre insuffisant et très rapidement surchargées⁷⁹. L'arrêté du 18 août 1909⁸⁰ aurait pu donner des orientations pédagogiques pratiques. Mais, il constitue un texte trop général pour répondre aux problèmes structurels soulevés. Seuls sont mentionnés l'emploi du temps hebdomadaire et la nécessité de recourir à des exercices de travail intellectuel ou des exercices de travail manuel.

2) Certifications professionnelles et classes de plein air

La loi du 15 avril 1909 constitue la première référence à la fonction d'enseignant spécialisé. A la suite de ce texte fondateur, le décret du 14 août 1909 fixe les conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA). Le secteur s'organise : les structures peuvent ainsi être créées avec un encadrement digne des ambitions affichées. Ce dispositif s'inscrit dans une série d'initiatives prises auprès de publics

⁷⁷ Article 1^{er} de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

⁷⁸ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., pp.16-17.

⁷⁹ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.32.

⁸⁰ Arrêté du 18 août 1909, Écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés.

particuliers tels que les sourds-muets et les aveugles ou les enfants débiles physiques. Dès la fin du XIX^e siècle, les devoirs d'assistance, de défense d'une population fragilisée s'inscrivent dans un contexte sociopolitique propice. Le besoin de réformes sociales se fait sentir et les classes dominantes, inquiètes par la montée d'actes d'opposition, organisent les prémices d'une solidarité nationale. Appliqué au secteur de l'enseignement spécialisé, cette solidarité nouvelle passe par la recherche de solutions pratiques aux problèmes rencontrés. La spécialisation professionnelle des enseignants s'inscrit dans ce mouvement tout comme la création de structures particulières telles que les classes de plein air.

a) La certification professionnelle

L'article 7 de la loi du 15 avril 1909 dispose que "les instituteurs et institutrices chargés de classes sont proposés par l'inspecteur d'académie et nommés par le préfet ; ils doivent être choisis de préférence parmi les candidats pourvus du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés"⁸¹. Le décret du 14 août 1909 précise les conditions d'obtention de ce diplôme. Outre le fait que les candidats doivent être titulaires du certificat d'aptitude pédagogique et être âgés de vingt-et-un ans, il est intéressant de remarquer qu'ils "doivent justifier d'un stage d'un an dans un établissement spécial désigné par le ministre de l'Instruction publique"⁸². L'enseignant qui suit cette formation doit réussir une épreuve écrite avant de pouvoir se présenter aux épreuves orales et pratiques : le texte indique que "l'épreuve pratique est subie dans une classe ou une école de perfectionnement désignée par le ministre"⁸³. Le décret mentionne également les thèmes travaillés pour l'obtention du certificat dans son article 3 : il est nécessaire d'avoir des notions de physiologie, d'hygiène scolaire, de psychologie et de pédagogie des arriérés. Une véritable spécialisation est donc envisagée en empruntant à des domaines variés propres à l'enseignement mais aussi relatif à la morale et à la connaissance du corps humain. Les notions acquises sont évaluées lors de l'épreuve écrite d'admissibilité et lors des épreuves orales.

Les conditions d'obtention de la certification sont ainsi clairement exposées. Mais, la difficulté des épreuves, étant donné qu'il faut avoir une moyenne de quinze sur vingt pour

⁸¹ Article 7 de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés

⁸² Article 1er du décret du 14 août 1909, Décret relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, JORF du 25 août 1909.

⁸³ Article 4 du décret du 14 août 1909, Décret relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, JORF du 25 août 1909.

obtenir le diplôme, combinée à une situation politique internationale défavorable ont raison de ce projet naissant. Seuls trente-huit instituteurs possèdent le CAEA en 1913 et de nombreuses classes ferment suite à la mobilisation sur le front de la guerre⁸⁴. La reprise en 1919 est très lente puisqu'il faut composer avec les décès et les blessures graves subies par les enseignants. Ainsi, de 1914 à 1919, aucun enseignant spécialisé n'est recruté. La reprise en main du secteur est délicate à la fin de la guerre. L'enseignement spécialisé n'est plus une priorité d'où le faible nombre de candidats aux épreuves du CAEA et l'absence de volonté politique forte pour l'éducation des enfants arriérés. Ainsi, J. ROCA précise à ce sujet que "les instituteurs volontaires pour l'enseignement des enfants arriérés ne perçoivent pas de traitement pendant qu'ils effectuent le stage pratique obligatoire d'un an dans un établissement spécial"⁸⁵. De plus, ces mêmes établissements sont pour la plupart dans les grandes villes, d'où l'engagement de frais importants pour les candidats à cette fonction.

Les fondements du secteur de l'enseignement spécialisé sont tout de même posés par des textes qui reflètent les préoccupations du début du siècle. Mais, l'absence de pragmatisme politique et la conjoncture internationale ont raison de ce projet novateur. Face à cette situation, les classes de plein air constituent une réponse originale quant à la prise en charge de publics particuliers.

b) Les classes et écoles de plein air⁸⁶ et l'évolution future de la pédagogie

Les classes et écoles de plein air constituent une solution intermédiaire entre les classes de perfectionnement qui sont annexées aux écoles élémentaires publiques et les autres structures, telles que les centres médicaux et hospitaliers ou les établissements régis par des patronages. Des initiatives locales portées dès la fin du XIX^e permettent leur création, tandis que la circulaire du 8 septembre 1922⁸⁷ les officialise. Les classes et écoles de plein air accueillent des enfants qui ont une santé fragile. Cela s'inscrit dans un vaste mouvement d'hygiénisation, de médicalisation des populations les plus démunies en lien avec la lutte contre la tuberculose. Avec cette nouvelle structure, un travail conjoint s'amorce entre le

⁸⁴ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.33.

⁸⁵ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.34.

⁸⁶ Ce développement emprunte aux travaux de J. ROCA, in Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., pp.46-92.

⁸⁷ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.51.

secteur scolaire et le secteur hospitalier. Cela se traduit par des références accrues à la nature, à la prise en compte des besoins des populations accueillies. Ainsi, le travail scolaire ne doit pas être trop éprouvant et ne doit pas dépasser "deux à trois heures par jour selon l'âge des enfants"⁸⁸. Un instituteur ordinaire travaille en collaboration avec le médecin afin de mettre chaque élève dans les meilleures conditions. La place accordée aux soins est donc très importante dans l'emploi du temps : on parle volontiers d'aérophothérapie, d'héliothérapie, de repos ou encore de gymnastique rééducative. Un instituteur est mis à disposition pour enseigner dans ces structures particulières qui peuvent être à l'initiative de médecins, d'associations ou également le fruit de projets municipaux tels que l'école du Vernay créée en 1907 à Lyon. La prise en charge particulière ainsi définie répond à des besoins clairement identifiés. Pour autant, ces dispositifs permettent de comprendre l'existence de disparités régionales importantes. Les initiatives sont plus aisées près des grandes villes, qui bénéficient de moyens supérieurs et de davantage de professionnels susceptibles de mener à bien les projets. Les classes et les écoles de plein air illustrent également les manquements originels du ministère de l'Instruction publique. Les initiatives privées s'imposent rapidement dans ce secteur car une place y est laissée vacante. Ainsi, en ne se donnant pas les moyens de développer pleinement les classes et les écoles de perfectionnement et en misant sur l'action des sociétés libérales et des associations, l'Etat délègue son pouvoir d'action.

Les classes et les écoles de plein air constituent un premier exemple de ce que seront les relations entre les ministères de l'Education nationale, de la Santé et de la Justice. Cependant, les emprunts effectués à d'autres domaines scientifiques ont sans doute permis une évolution plus rapide des méthodes pédagogiques. Ainsi, le fait de recourir à l'observation de la nature, de s'attacher à offrir un enseignement répondant aux possibilités des élèves, d'envisager des passerelles entre le milieu scolaire et le secteur hospitalier sont autant de pistes de travail pour de nombreux médecins tels que M. MONTESSORI ou O. DECROLY, ou certains pédagogues comme C. FREINET. De même, aux Etats-Unis, le philosophe et pédagogue J. DEWEY encourage le recours à l'expérience, au travail manuel tout en s'attachant à la promotion d'une école nouvelle qui serait nécessaire à toute démocratie⁸⁹. Mettre chaque élève en action afin de permettre une appropriation des connaissances devient un objectif à atteindre pour ces précurseurs. La pédagogie évolue ainsi au contact de recherches scientifiques transversales. Grâce à cette impulsion, un rapprochement s'effectue

⁸⁸ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.47.

⁸⁹ Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire ROLLAND, Marie-Pierre ROUSSEL, Dictionnaire de pédagogie, Bordas, Paris, 2000, p.76.

entre différents secteurs qui ne se côtoyaient que très peu auparavant. Il contribue à la remise en question de l'instruction scolaire traditionnelle et au développement de la pédagogie, mais aussi à l'éclosion de la psychologie scolaire et de la pédopsychiatrie.

Paragraphe 2 L'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé : des motivations professionnelles distinctes

Le cadre réglementaire de l'enseignement spécialisé est défini dès le début du XX^e siècle. Il s'inscrit dans une réflexion politique globale marquée par l'emprunt aux idées scientifiques ou aux réflexions sociales. Il s'inspire également des idées défendues par la philanthropie elle-même soutenue par de nombreux médecins. Si l'enseignement spécialisé peine à s'imposer en raison d'une conjoncture peu propice à son développement, sa légitimité ne sera plus remise en question par la suite⁹⁰. L'apport conjoint des médecins aliénistes et de la psychologie scolaire contribue fortement à ce nouvel état de fait tout comme l'articulation de ce projet avec l'avènement d'une nouvelle morale républicaine et l'affirmation de nouvelles valeurs. Si différentes idées influentes se retrouvent au sein du projet des classes de perfectionnement, il est intéressant de s'attacher aux productions de chaque discipline pour comprendre l'esprit général du début du siècle.

A- La prépondérance des aliénistes et des psychologues

Certains médecins aliénistes proposent de nouveaux moyens de prise en charge des enfants et adolescents arriérés. Les recherches en la matière s'organisent, au même titre que celles qui concernent la psychologie. Ainsi, l'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé conduit à la rencontre des médecins aliénistes, qui présupposent l'éducabilité des jeunes accueillis, et des psychologues, qui cherchent à définir de nouvelles classifications.

1) L'influence des médecins aliénistes

C'est au XVIII^e siècle que le modèle familial s'organise grâce à l'apport des idées philanthropiques. Cela se caractérise par la généralisation de la médecine domestique et la volonté de diminuer les dépenses publiques. Pour J. DONZELOT, "il faut considérer la

⁹⁰ Excepté durant le régime de Vichy.

philanthropie comme une stratégie délibérément dépolitisante face à la mise en place des équipements collectifs par l'occupation d'une position névralgique à équidistance de l'initiative privée et de l'Etat"⁹¹. Cette idée se retrouve dans la promotion des classes de perfectionnement : elles naissent suite au travail de médecins et s'organisent autour d'une responsabilisation contrôlée des familles. L'influence des médecins aliénistes est certaine, particulièrement le courant médical-hygiéniste. L'attention portée également à l'assistance publique alors en plein développement permet de se rendre compte des évolutions sectorielles de la médecine.

a) Les recherches en psychiatrie à la fin du XIX^e siècle

Les médecins aliénistes travaillent au sein des asiles tout au long du XIX^e siècle. A la suite de quelques précurseurs tels que PINEL qui s'attache dès le début du siècle à envisager un traitement moral des maladies ou ESQUIROL qui recense les maladies, les lieux et les actions effectuées, la psychiatrie connaît un développement continu en prônant l'enfermement des malades. La gestion des asiles d'aliénés est souvent confiée aux institutions privées, à l'instar par exemple des congrégations religieuses, alors que les établissements publics peinent à se développer⁹².

Le XIX^e siècle voit des mouvements contradictoires au sein du secteur : la crainte, la peur suscitée par tous ces malades entraîne la mise en place d'un enfermement strict alors que dans le même temps la loi du 30 juin 1838 organise une première répartition géographique des établissements, ce qui montre une volonté de mieux prendre en charge le public accueilli. A partir des années 1870, la politique d'assistance est en net recul, victime d'un abandon administratif et financier⁹³. Dans ce contexte défavorable au secteur, l'initiative individuelle s'érige en règle d'action. Les mêmes observations sont faites à propos des enfants malades. De son côté, le docteur D.-M. BOURNEVILLE, qui travaille à la direction des enfants idiots et épileptiques à l'hôpital de Bicêtre, tente d'établir un lien entre les arriérations multiples observées et les déterminations psychologiques et sociologiques. En ce sens, il crée à Vitry en 1893 le premier institut médico-pédagogique, afin de remédier aux carences éducatives des jeunes internés. Il met dès lors l'accent sur le développement physique et intellectuel des déficients mentaux accueillis en présupposant leur éducatibilité.

⁹¹ Jacques DONZELOT, *La police des familles*, op.cit., p.55.

⁹² Jacques POSTEL, Claude QUETEL, *Nouvelle Histoire de la psychiatrie*, DUNOD, Paris, 2002, p.196.

⁹³ Jacques POSTEL, Claude QUETEL, *Nouvelle Histoire de la psychiatrie*, op.cit., p.199.

Rapidement, D.-M. BOURNEVILLE influence d'autres psychiatres qui développeront par la suite la pédopsychiatrie. Ses recommandations empruntent largement à l'hygiénisme : la mise à disposition d'une nourriture saine, l'activité physique, la configuration de locaux spacieux et aérés, la définition d'activités faisant aussi bien appel aux sens telles que la musique ou le dessin qu'à la connaissance de choses simples participent aux recherches d'élévation du niveau moral de cette jeunesse⁹⁴. Ces idées se retrouvent également dans les textes régissant les classes et les écoles de perfectionnement. Elles sont également le reflet d'une époque : de nombreux médecins encouragent l'Etat à "conjuré les risques de destruction de la société par l'amointrissement physique et moral de la population"⁹⁵. Mais, dans le même temps, le poids des normes rattrape une société soucieuse de garantie quant aux libertés et à l'ordre public. Dans ce contexte, la psychiatrie apparaît souvent comme une science nécessairement liée à la justice. Cela contribue à la sortie du médecin aliéniste de l'asile "pour devenir l'opérateur d'une œuvre de régénération sociale"⁹⁶. A l'opposé d'une vision philanthropique, la psychiatrie se lie avec la justice afin de mieux contrôler la société⁹⁷.

b) Médecine et institution scolaire

La population accueillie au sein des premières classes et écoles de perfectionnement est très hétérogène. Ces nouvelles structures ne répondent pas à une évolution linéaire découlant purement et simplement de l'instruction obligatoire. Les médecins aliénistes jouent un rôle important qui s'articule parfaitement avec la place occupée par les psychopédagogues. Les médecins travaillent à l'époque sur l'arriération intellectuelle et cherchent le moyen de faire sortir des enfants et adolescents des asiles. La rencontre avec l'institution scolaire va se faire autour de l'enseignement spécialisé.

L'enseignement spécialisé constitue un compromis entre l'institution scolaire qui souhaite lutter contre l'indiscipline et les aliénistes qui demandent à ce que l'Etat prenne davantage en compte la population asilaire. Les psychopédagogues permettent cette rencontre grâce à la définition des tests psychométriques. L'influence des médecins sur ces structures est le résultat de cet équilibre originel. Mais, devant le faible développement de ces nouvelles

⁹⁴ Jacques POSTEL, Claude QUETEL, Nouvelle Histoire de la psychiatrie, op.cit., p.398.

⁹⁵ J. DONZELOT, La police des familles, op.cit., p.56.

⁹⁶ J. DONZELOT, La police des familles, op.cit., p.119.

⁹⁷ Jean-Christophe COFFIN, L'inaptitude à la vie : un thème psychiatrique fin de siècle, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.79-92.

structures scolaires, l'enseignement spécialisé se limite vite à contenir l'indiscipline et le désordre occasionné par quelques élèves. La relégation d'un public ciblé dans un nouvel espace fermé devient la norme, alors même que le projet soutenu initialement par les médecins aliénistes visait l'ouverture de structures scolaires aux élèves éducatibles. Cette évolution correspond déjà à une médicalisation de la question sociale : en encadrant les jeunes identifiés par les mesures psychométriques et en leur proposant une éducation fondée sur les préceptes hygiénistes et moraux, le lien entre école et médecine se développe. J. GATEAUX-MENNECIER évoque à ce sujet la fonction illusoire de la loi du 15 avril 1909 qui sous couvert d'objectifs tendant à éduquer les arriérés se borne dans les faits à contrôler le désordre et l'indiscipline⁹⁸. Dans ce contexte, l'enseignement spécialisé constitue très rapidement un prolongement des structures médicales et asilaires.

Par ailleurs, du fait du peu de structures de perfectionnement existantes, les établissements privés restent largement majoritaires. Ce contexte favorise l'affirmation de la pédopsychiatrie au sein des asiles et des hôpitaux sous administration privée.

2) L'influence de la psychologie scolaire

La psychologie est l'étude des faits psychiques et des comportements humains. Appliquée au domaine scolaire, le psychologue s'intéresse aux besoins de l'enfant dans un lieu clairement défini. Très rapidement, en prenant en compte également les conditions de vie de la personne, des liens forts se nouent avec les autres sciences sociales. A ce titre, le plan Langevin-Wallon proposé en 1947 constitue une référence en matière de programme politique en visant la connaissance de l'élève et de son milieu de vie. Sur ce fondement, la psychologie scolaire s'imposera progressivement après la deuxième guerre mondiale en s'attachant à dépister les inadaptations et en contribuant à l'analyse des problèmes rencontrés à l'école. Dans la première moitié du XX^e siècle, la psychologie scolaire a une influence certaine grâce aux travaux d'A. BINET et de T. SIMON.

a) Le développement de la psychologie scolaire

La psychologie entre à l'école avec l'utilisation de la psychométrie définie par A. BINET et T. SIMON. La rencontre de ces deux scientifiques constitue le point de départ de la

⁹⁸ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, La débilité légère, une construction idéologique, op.cit., p.114.

mesure de l'intelligence en France. On retrouve dans cette collaboration l'hétérogénéité des actions appliquées au domaine scolaire puisque T. SIMON, médecin aliéniste, consacre sa carrière professionnelle au développement de la psychiatrie. Ce travail conjoint s'inscrit dans la droite ligne des travaux menés par les médecins aliénistes pour l'éducabilité de la population asilaire⁹⁹ à la fin du XIX^e siècle. A. BINET, psychologue, cherche dès les années 1880 à étudier le fonctionnement psychologique des meilleurs élèves pour mieux connaître le développement de leurs aptitudes intellectuelles ; à cette époque, il s'intéresse au rendement social de l'individu et au danger potentiel dont il est porteur, et non au retard scolaire. Avec l'action liée des médecins aliénistes et des psychologues, qui répondent à une demande médicale et sociale, un rapprochement institutionnel s'opère à partir de 1909 entre psychiatrie, psychologie et pédagogie.

En travaillant dans un premier temps sur la réussite scolaire, A. BINET multiplie les expériences et les observations cliniques afin de déterminer les facteurs favorisant les apprentissages¹⁰⁰. En menant ses études dans une école dès 1898, A. BINET développe le concept "d'anthropométrie scolaire" : il s'intéresse "à la corrélation entre misère sociale et mesure physiologique des écoliers, et ceci dans le cadre d'une psychophysiologie de l'intelligence"¹⁰¹. Grâce à ses recherches, A. BINET développe l'outil de mesure de l'intelligence en s'appuyant sur les caractéristiques physiques du corps humain : "l'âge mental" ainsi défini correspond à une série de mesures comparatives de différentes parties du corps combinée à une série d'évaluation de l'intelligence du sujet par l'intermédiaire d'un entretien psychologique. C'est donc logiquement que le ministre de l'Instruction publique lui demande en 1905 d'élaborer un test afin de mieux adapter l'enseignement dispensé aux enfants "arriérés"¹⁰². Les tests ainsi définis permettent de distinguer la population scolaire en fonction de difficultés repérées telles que le retard ou la débilité. Corrélativement, les examens pratiqués entraînent la sortie de l'école de certains enfants jugés anormaux. Ainsi, en travaillant sur la réussite scolaire et sur les inaptitudes à suivre un enseignement ordinaire, certains élèves sont relégués vers des structures asilaires, hospitalières du fait de leur arriération. Avec cette évolution, des réflexions visant à permettre un chemin inverse pour

⁹⁹ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, *La débilité légère, une construction idéologique*, op.cit., p.45.

¹⁰⁰ Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire ROLLAND, Marie-Pierre ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, op.cit., p.26.

¹⁰¹ Bertrand RAVON, *La construction de l'anormalité scolaire à l'épreuve de la démocratie : la Société Libre d'Étude Psychologique de l'Enfant (1899-1906)*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, op.cit.

¹⁰² Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire ROLLAND, Marie-Pierre ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, op.cit., p.26.

quelques élèves sont envisagées, principalement à l'initiative des médecins aliénistes. La loi du 15 avril 1909 constitue donc un compromis entre la volonté des scientifiques, qui travaillent dans les asiles, et les psychologues qui s'intéressent davantage à la réussite scolaire. Les premiers souhaitent rendre la population asilaire éduicable, tandis que les seconds veulent rapidement acquérir une légitimité nouvelle au sein de l'institution scolaire, autour de la généralisation de l'anthropométrie.

L'enseignement spécialisé naît donc de recherches et de résultats scientifiques sans concertation avec les maîtres et professeurs. Au contraire, la classe spéciale représente un compromis institutionnel entre les intérêts des médecins et ceux des psychopédagogues. Cette entente se retrouve également au niveau des objectifs sociaux. Pour A. BINET comme pour les médecins aliénistes, la préservation de la morale justifie "la fonction épurative polyvalente pour ces classes" en "évitant la multiplication des nuisibles"¹⁰³. Ainsi, se dessine dans les textes institutionnels une école pour tous, excepté ceux pour lesquels il est nécessaire d'envisager un traitement médico-pédagogique. Les tests mis en place par la psychologie de l'éducation constituent donc le critère scientifique légitimant la relégation des arriérés dans des classes spéciales. Des distinctions apparaissent alors entre les anormaux qui peuvent être éduicables ou inéduicables. Avec l'élaboration et l'utilisation des tests, un changement de vocabulaire s'opère : on parle désormais d'individus à socialiser, ou d'élèves pouvant obtenir une place dans la société en fonction de leurs mérites. L'expression "classe de perfectionnement" utilisée dans le titre de la loi du 15 avril 1909 vient illustrer ce propos. A partir de cette époque, on ne parle plus d'anormalité ou d'incurabilité mais, au contraire, les recherches scientifiques commencent à envisager les solutions particulières aux problèmes rencontrés par quelques jeunes. L'évolution des programmes scolaires au sein des structures relevant de l'enseignement spécialisé permet de se rendre compte de ce changement : le recours à un enseignement pratique, manuel, fonctionnel est le fruit des recherches menées dans le cadre de la psychologie expérimentale fondée sur une méthode scientifique.

Aliénistes et psychologues se retrouvent dans l'étude scientifique des jeunes en âge d'être scolarisés. Une différence importante peut cependant être notée entre les approches des médecins asilaires et des psychopédagogues. L'approche aliéniste vise une intégration des idiots dans le corps social tandis que l'approche psychopédagogique travaille à l'obtention d'une certaine perfectibilité : les tests psychométriques permettent la distinction entre les écoliers ordinaires et les anormaux qui sont eux-mêmes séparés entre anormaux d'école

¹⁰³ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, La débilite légère, une construction idéologique, op.cit., p.113.

perfectibles et anormaux d'asile non perfectibles¹⁰⁴. Au contact des recherches menées dans le domaine psychiatrique, la psychologie scolaire devient véritablement une science d'utilité sociale. L'élaboration des tests de mesure de l'intelligence s'inscrit désormais dans l'édification d'une psychologie individuelle mise au service de l'éducation et de l'instruction dans un projet de sélection des élèves. Ces tests complètent l'œuvre des médecins aliénistes. Selon M. VIAL, la psychométrie se développe comme outil de dépistage avant toute réflexion relative à l'échec ou à la difficulté scolaire, dans la mesure où c'est la dynamique de la recherche scientifique qui conduit A. BINET à la mesure de l'intelligence¹⁰⁵.

Le projet d'éducation morale est donc très prégnant ; son corollaire, à savoir la relégation de ceux qui ne peuvent s'y inscrire, apparaît au même moment ce qui fait dire à B. RAVON que "l'anthropométrie scolaire, définie comme projet de civilisation, est indissociablement un dispositif d'intégration et d'éducation morale"¹⁰⁶.

b) Psychologie scolaire et pédagogie au sein de l'enseignement spécialisé

A ses débuts, le psychologue scolaire a pour mission d'effectuer des diagnostics et d'offrir des soins curatifs pour les élèves ciblés. Dès son origine, l'enseignement spécialisé laisse alors la place aux recherches scientifiques menées sur ces élèves. Ce domaine se construit donc de manière parallèle à l'instruction publique et en dénonce fréquemment les principes universels liés à la pédagogie scolaire.

Dans un ouvrage d'A. BINET, *Les idées modernes sur l'éducation*, le psychopédagogue insiste sur la nécessité de développer les aptitudes des élèves : "Ayant des enfants qui ne savaient ni écouter, ni regarder, ni se tenir tranquilles, nous avons deviné que notre premier devoir n'était de leur apprendre des notions qui nous semblaient le plus utile pour eux, mais qu'il fallait d'abord leur apprendre à apprendre"¹⁰⁷. Pour cela, l'enseignement traditionnel est dévalorisé au profit d'une auto-éducation permettant l'expression des capacités, elles-mêmes motrices de toute action d'éducation. On retrouve ici les préceptes dispensés au sein des instituts médico-pédagogiques. Dans ce contexte, l'activité prend le pas

¹⁰⁴ Bertrand RAVON, *La construction de l'anormalité scolaire à l'épreuve de la démocratie : la Société Libre d'Étude Psychologique de l'Enfant (1899-1906)*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, op.cit.

¹⁰⁵ Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, op.cit., p.82.

¹⁰⁶ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, In press, Paris, 2000, p.80.

¹⁰⁷ Philippe RAYNAUD, *L'éducation spécialisée en France (1882-1982)*, *Esprit*, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

sur l'apprentissage, la recherche de ce qui intéresse les enfants remplace l'obligation scolaire de suivre silencieusement les leçons du maître. Alors que le maître traditionnel apporte les connaissances à des élèves soucieux d'enregistrer les informations données, l'enseignement en classe spéciale doit être dirigé de manière à ce que l'élève agisse. Cela renvoie au concept "d'orthopédie mentale" développé par A. BINET qui préconise également divers exercices systématiques scolaires, physiques afin "de redresser les habitudes déviantes, de normaliser les comportements"¹⁰⁸.

Favoriser l'émancipation des anormaux, normaliser leurs conditions de vie sont autant d'objectifs particuliers pris en charge au sein des classes spéciales ; ces objectifs doivent bien sûr être mis en lien avec des finalités sociales telles que la protection de la société et l'utilisation d'une main-d'œuvre disponible dans les industries nationales. La socialisation côtoie donc une visée fonctionnelle dans une optique d'économie sociale affirmée au nom de l'assistance.

B- L'enseignement spécialisé et l'édiction d'une morale commune

Durant la III^e République, la défense des idées de justice et la lutte contre les inégalités sont érigées comme des valeurs fortes. La création des classes spéciales procède de cet esprit en affirmant le souhait de voir tous les élèves obtenir une place dans la société en fonction de leurs capacités et compétences. L'esprit de cette période emprunte aussi bien aux idées politiques qu'à la sociologie naissante.

Cela constitue un tournant dans l'affirmation des solidarités individuelles et collectives. Avec notamment la séparation de l'Eglise et de l'Etat par la loi de 1905¹⁰⁹, un lien républicain doit s'affirmer en garantissant la paix sociale et la fraternité entre les individus. L'engagement politique est remarquable durant cette période marquée par de vives tensions. L'ambition politique des gouvernants est d'établir un système social supplétif à celui de l'Eglise. Dans ce contexte, la définition d'un pacte social s'institue autour des idées d'égalité, de justice et de solidarité.

1) Contrat social et égalité des chances

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat, JORF du 11 décembre 1905, p.7205.

Les gouvernants de la III^e République cherchent à établir un nouveau contrat entre les citoyens, en rendant effectif les notions de liberté, d'égalité et de solidarité. Dès lors, il s'agit de fonder un pacte social empruntant largement aux auteurs contemporains. Une fois cette morale laïque établie, l'école se voit confier un rôle primordial dans la diffusion des idées communes.

a) Fonder un pacte social

Le XIX^e siècle constitue une rupture idéologique avec les principes de l'Ancien Régime. Les lois scolaires et la création des classes spéciales s'inscrivent dans ces réflexions sociales fondamentales qui amènent à envisager l'égalité des individus et l'inscription dans un corps social. Il convient d'en exposer succinctement la matrice originelle.

Après la Révolution et la remise en question d'un système politique fondé sur l'ordre divin, de nouveaux équilibres doivent être déterminés afin de garantir les droits de l'individu dans la société tout en définissant des idéaux collectifs communs. La sociologie positiviste d'A. COMTE est remarquable en ce qu'elle permet de penser les articulations entre les positions individuelles et l'appartenance indispensable à un corps social. Dès le milieu du XIX^e siècle, cette articulation s'avère primordiale afin de garantir le bon équilibre de la société. A. COMTE, dont les idées sont marquées par la foi dans le progrès et l'idée évidente que l'Homme va vers un avenir meilleur, inscrit ses réflexions dans une société très hiérarchisée, fondée sur un pouvoir confié aux scientifiques et aux savants au sein d'une technocratie. Il s'éloigne des idées socialistes car il craint l'anarchie issue d'une pluralité des individus regroupés dans des communautés distinctes de pensée. Il préfère envisager une société hiérarchique, dans laquelle l'idée d'égalité doit être encadrée, et une société organique qui inscrit chaque individu dans un corps social dont il est dépendant. L'établissement de lois se fait dorénavant grâce au raisonnement, à l'observation de faits sociaux alors qu'auparavant elles étaient le fruit d'une volonté divine que l'on ne pouvait remettre en question. Au contraire, l'évolution de la société se caractérise désormais par la recherche d'un idéal formulé ainsi par A. COMTE : "l'amour pour principe, l'ordre pour base, le progrès pour but".

Revenir aux principes mis en avant par A. COMTE permet d'inscrire les lois sociales de la III^e République dans l'histoire des idées. La filiation avec les idées d'E. DURKHEIM et l'école Républicaine peut ainsi être démontrée. On retrouve un certain attachement au culte de la science, du progrès, de l'école comme fondement de l'intégration sociale. A la suite d'A. COMTE, E. DURKHEIM craint l'éclatement d'une société incapable de respecter les règles

communes. La définition de principes scolaires forts relayés par une morale républicaine précise permet de lutter contre ces risques. A la différence d'A. COMTE qui attache une grande importance à la hiérarchie sociale au sein d'une société technocratique inégalitaire, E. DURKHEIM envisage différentes formes d'organisations sociales. Faire correspondre des communautés distinctes de pensée au sein d'un ensemble commun devient un objectif fondamental. En tant que sociologue, enseignant et théoricien de l'éducation, E. DURKHEIM lie ses analyses sociales à la nécessité d'éveiller la jeunesse aux idées démocratiques et républicaines. Il le fait au travers de l'observation du concept de solidarité qui est en continuelle évolution. La pluralité des références culturelles, la division du travail, le risque de voir des individus en situation d'autonomie vis-à-vis des communautés auxquelles ils appartiennent remplacent une homogénéité culturelle et une organisation non différenciée du travail depuis la Révolution.

Ainsi, la création des classes spéciales s'inscrit dans ce changement social. Selon la loi du 15 avril 1909 et l'arrêté du 17 août 1909, les élèves accueillis doivent bénéficier d'un enseignement à même de permettre leur participation au fonctionnement de la société. Cela constitue donc une réponse à l'anomie crainte par E. DURKHEIM. Afin de construire ses analyses, il s'appuie sur l'observation des faits sociaux en partant du postulat que l'homme social existe par son inscription dans un collectif qui le dépasse. Il est alors possible d'affirmer à la suite de R. CASTEL qu'il existe "de grandes régulations objectives, les processus globaux l'emportent sur les initiatives individuelles, les phénomènes sociaux existent comme des choses"¹¹⁰. En partant de ces observations, E. DURKHEIM insiste sur l'articulation entre les différences inhérentes aux individus des sociétés organiques modernes et la nécessité de définir le cadre de nouvelles relations interdépendantes indispensables à la cohésion et à l'intégration sociale. La société à solidarité organique, concept faisant suite à la société à solidarité mécanique qui se caractérisait par une homogénéité culturelle et une organisation du travail avec des tâches peu différenciées, porte en elle le risque de voir s'instituer des velléités de dissociation, d'éclatement du corps social. La dimension intégrative des structures économiques et des valeurs communes est ainsi questionnée. E. DURKHEIM inscrit son œuvre dans une recherche de solutions face à ces faits sociaux observables au quotidien. Ainsi, l'isolement d'individus, le repli sur soi sont des positions qu'il faut combattre par le maintien des liens familiaux et le renforcement de l'appartenance sociale. La définition d'une conscience collective est indispensable à tout objectif d'intégration sociale¹¹¹.

¹¹⁰ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.445.

¹¹¹ Emile DURKHEIM, Education et sociologie, 1ère édition, 1922, in 9e édition, PUF, Paris, 2009.

b) Le rôle de l'école dans la diffusion des idées communes

En définissant la solidarité au sein d'une société de plus en plus complexe, E. DURKHEIM s'attache à maintenir la position particulière de l'individu au sein du collectif, à renforcer l'unité dans la différence¹¹². La place de l'école et de son corollaire, l'enseignement spécialisé, sont le reflet de ces réflexions théoriques dans la mesure où E. DURKHEIM envisage une position première pour l'institution scolaire. Il faudra attendre l'apport d'hommes politiques tels que F. BUISSON ou L. BOURGEOIS pour voir la traduction des nouvelles idées sociales en réalisations concrètes. En attendant, l'école, en tant qu'institution médiatrice, a pour fonction de former une élite sociale mais aussi de diffuser largement les idées républicaines.

La question de la cohésion sociale s'érige au rang de réflexion religieuse pour E. DURKHEIM. L'intégration républicaine devient un objectif sacré partagé par toute la population. L'école doit diffuser largement les valeurs identitaires de la République qui s'identifie par des symboles et des commémorations à même de parfaire l'unité nationale. Les travaux d'E. DURKHEIM relatifs à l'éducation définissent un modèle républicain de distribution raisonnée des aptitudes en fonction de la division du travail. Ainsi, selon cette théorie, la société offre une place à chacun en fonction de ses capacités, qualités ou mérites. L'enseignement spécialisé s'inscrit dans cette optique, dans la mesure où les écoles autonomes de perfectionnement dispensent un enseignement professionnel à des jeunes âgés de moins de seize ans : dès 1909, le texte de loi valorise donc l'intégration par l'éducation et par une dimension fonctionnelle. La réflexion sur la place pouvant être tenue au sein de la société par des jeunes ne pouvant suivre un cursus ordinaire est ainsi posée. Cependant, il faudra attendre les années 1950 pour voir de réelles évolutions professionnelles en la matière avec la reconnaissance des travailleurs inadaptés.

Par ailleurs, à la suite des travaux d'E. DURKHEIM, la morale est sacralisée au sein de l'institution scolaire : la définition de valeurs collectives prend tout son sens par le biais de l'école républicaine. En apparence, cette attente rejoint la volonté des psychiatres pour qui l'enfant victime d'une mauvaise éducation doit être moralisé par l'intermédiaire des colonies pénitentiaires ou par l'action de l'assistance publique. Mais, en s'intégrant aux réflexions sur le devenir de l'école, l'éducation morale ainsi défendue dépasse la seule répression. E.

¹¹² Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.447.

DURKHEIM entend construire une véritable "foi républicaine laïque". Au contraire de la vision répressive marquée par un hygiénisme dominant destiné à lutter contre la décadence individuelle et collective, et auquel certains médecins aliénistes tels que D.-M. BOURNEVILLE n'ont pas souscrit, l'école est amenée à faire vivre une véritable espérance sociale. L'école est donc le lieu où se joue "une sélection sociale naturalisée"¹¹³, en fonction des aptitudes des élèves. Elle doit répondre à un objectif de rendement social en laissant la place au mérite. Le secteur de l'enseignement spécialisé sera davantage concerné par ces réflexions après 1945 et lors de l'expansion d'une sociologie critique, elle-même contemporaine des réflexions sur la démocratisation scolaire.

En attendant, les réflexions ainsi menées posent les fondements sur lesquels l'école républicaine pourra asseoir l'égalité des chances et garantir l'ascension sociale par le mérite. "L'obligation scolaire synthétise à l'époque des enjeux économiques, politiques et idéologiques, ce qui explique les affrontements qu'elle suscita"¹¹⁴. Entre instruction aux valeurs républicaines et volonté de voir l'école remplacer les rôles tenus par l'Eglise et par la famille, les républicains ont l'objectif de faire de l'institution scolaire l'élément central de leurs réflexions. Il est intéressant de réfléchir à la considération de l'école en général avant d'envisager ce qui en constitue la marge, à savoir l'enseignement spécialisé. Ainsi, la fonction sociale de l'école constitue l'élément premier à la base de toutes les politiques éducatives de la III^e République. C'est seulement dans un second temps que l'Ecole s'attache à la mission de former une élite républicaine. En offrant une culture commune partagée par tous les élèves, le modèle scolaire est ainsi capable de garantir une cohésion sociale. Malgré les querelles fortes de l'époque, les républicains s'attachent à développer une pédagogie à même de contrecarrer les particularités socio-culturelles locales. L'idéal républicain marqué par la notion d'ascension sociale grâce au mérite pourra dès lors se développer au sein d'une société républicaine empreinte de foi dans la science et de morale positive.

2) Développer la solidarité

Les politiques nationales s'orientent vers la définition de mesures à même de renforcer l'idéal démocratique. Ainsi, l'école a pour rôle de transmettre les valeurs républicaines. Pour

¹¹³ Bertrand RAVON, La construction de l'anormalité scolaire à l'épreuve de la démocratie : la Société Libre d'Étude Psychologique de l'Enfant (1899-1906), in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

¹¹⁴ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.29.

les enfants et adolescents relevant des classes de perfectionnement, l'objectif est d'envisager l'intégration de ces futurs citoyens par le biais d'une éducation pratique. A l'image de la réflexion politique de L. BOURGEOIS, l'Etat pense les relations sociales à la fois en termes de solidarité et de prévention des inégalités.

a) Applications politiques et solidarisme de L. BOURGEOIS¹¹⁵

Au début du XX^e siècle, L. BOURGEOIS affirme la nécessité d'envisager la solidarité entre tous les hommes au nom de l'égalité : "Aucune loi ne doit pouvoir aggraver les inégalités naturelles des hommes. Il faut que l'instruction soit offerte gratuitement à tous, et dans des conditions telles que tous puissent en réalité en profiter. Le problème social est en dernier mot un problème d'éducation"¹¹⁶. L. BOURGEOIS rejoint E. DURKHEIM et inscrit ses orientations politiques dans la définition d'une indispensable solidarité. Responsabiliser la population tout en l'inscrivant dans une reconnaissance des valeurs démocratiques et républicaines est l'objectif des politiques poursuivies. L. BOURGEOIS membre du parti radical-socialiste pense une autre voie entre le socialisme et le libéralisme, entre le collectivisme et l'individualisme dès 1896¹¹⁷. Ce député de la Marne plusieurs fois élu à partir de 1888 se distingue par une carrière politique exceptionnelle puisqu'il occupe de nombreuses fonctions importantes tout au long de sa carrière : président de l'Assemblée nationale entre 1902 et 1904, plusieurs fois ministre de l'intérieur, de l'instruction publique, des affaires étrangères, du travail et de la prévoyance sociale, Président du Conseil entre 1895 et 1896, sénateur de 1905 à sa mort en 1925, il obtient le prix Nobel de la paix en 1920 pour son engagement lors de l'élaboration de la Société des Nations¹¹⁸. En tant que théoricien d'une doctrine sociale "le solidarisme", ses idées sont à l'origine de plusieurs lois marquantes de la période telles que les régimes assurantiels du travail ou le repos hebdomadaire.

L. BOURGEOIS élabore la doctrine du solidarisme qui institue la solidarité dans la société comme le fondement du lien social. Cela se fait par l'intermédiaire d'une dette intergénérationnelle. L'individu et la société sont ainsi unis par un échange de services qui s'apparente à un quasi-contrat d'association liant tous les hommes entre eux. L'idée de dette

¹¹⁵ Voir Patrick SAVIDAN, Repenser l'égalité des chances, op.cit.

¹¹⁶ Léon BOURGEOIS, lors du premier congrès d'éducation sociale en 1900, cité par Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.25.

¹¹⁷ Léon BOURGEOIS, Solidarité, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1^{ère} édition en 1896, réédition de 1998.

¹¹⁸ http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/presidents/leon_bourgeois.asp

sociale s'immisce alors dans les relations individuelles et concerne tous les paramètres de la vie : dans ce contexte, l'Etat s'affirme comme le garant du progrès social sans pour autant "devenir une puissance tutélaire oppressante"¹¹⁹.

Ses réflexions et son action autour du concept de solidarité l'amènent à s'intéresser à la question de l'enfance anormale. La création des classes de perfectionnement en 1909 témoigne de l'esprit de cette période et de cette forte croyance en l'éducabilité, elle-même inscrite dans une solidarité nationale réaffirmée autour des valeurs républicaines. R. CASTEL évoque le rôle de l'Etat dans le contexte du solidarisme : "l'Etat, gérant des intérêts collectifs, est en même temps le garant des "quasi-contrats" que les individus ont passé par le simple fait qu'ils appartiennent à la société"¹²⁰. La solidarité est donc un échange de services rendus entre des individus s'inscrivant dans un cadre commun. En cela, et par les nombreuses lois sociales de la III^e République, s'organise une transcription de la pensée d'E. DURKHEIM permettant de contrecarrer l'individualisme naissant. Ainsi, l'Homme, et cela constitue une critique de l'Homme libéral, ne peut vivre seul et égoïstement. Il doit nécessairement s'inscrire dans un cadre étatique qui le dépasse.

Les références à la République, la nécessité d'aider les populations en ayant le plus besoin, l'affirmation de politiques fondées sur la notion de justice sociale sont autant d'éléments qui ont permis l'émergence du secteur de l'enseignement spécialisé au début du XX^e siècle. Entre la recherche de l'accomplissement individuel et personnel et l'égalisation des conditions, le solidarisme constitue une voie médiane respectueuse de la division du travail et soucieuse d'associer, de fédérer l'intégralité d'une population autour de valeurs communes. Cela se justifie par le fait que "la société est formée entre des semblables, c'est-à-dire entre des êtres ayant, sous les inégalités réelles qui les distinguent, une identité première, indestructible"¹²¹.

Le rapport de tutelle souvent défendu, notamment au XIX^e siècle, dans une optique prophylactique est ainsi nuancé : l'éducation doit jouer un rôle important pour instituer une association solidaire dans un cadre étatique commun. Le rôle de l'Etat se définit ainsi : il organise l'ouverture de "biens sociaux"¹²² et organise une prise en charge des risques pour l'ensemble de la population. En envisageant le rôle de l'Etat dans l'émergence de la question sociale, les politiques publiques de la III^e République offrent un cadre global d'actions et de

¹¹⁹ Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., pp.32 et s.

¹²⁰ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.448.

¹²¹ Citation de Léon BOURGEOIS reprise in Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.448.

¹²² Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.449.

protections dont chaque individu peut bénéficier. Cette organisation s'appuie sur une réglementation nationale des initiatives privées. Ce nouveau cadre étatique, dans son administration de la question sociale et corrélativement de la question scolaire, offre de nouvelles définitions des notions de droit, de devoir, de mérite et de responsabilité, d'autonomie et de solidarité¹²³. Ces notions s'inscrivent dorénavant dans une "égalité-redistribution" qui lie tous les hommes entre eux et qui dépasse les anciennes initiatives charitables des philanthropes. Le rapprochement entre les projets d'E. DURKHEIM et de L. BOURGEOIS s'organise avec l'avènement de politiques visant à faire coïncider une indispensable solidarité socio-économique et l'obligation morale de développer la citoyenneté pour inscrire l'individu dans un cadre national démocratique et républicain¹²⁴. Cette symbiose entre solidarité et citoyenneté est au fondement de la redéfinition de la République : "La République n'est pas seulement le nom d'une institution politique, mais l'instrument du progrès moral et social, le moyen continu de diminuer l'inégalité des conditions et d'accroître la solidarité entre les hommes"¹²⁵.

L'Etat social¹²⁶, selon l'expression de R. CASTEL, s'organise donc en faisant vivre les notions d'égalité et de fraternité. La création de l'enseignement spécialisé s'inscrit pleinement dans l'objectif républicain de définition de relations et de dépendances intergénérationnelles. Pour autant, malgré les fortes convictions affichées par les concepteurs de ce nouveau modèle étatique, la crainte de voir des jeunes "inéducables" troubler l'ordre public est aussi une idée forte du début du XX^e siècle. L'éducabilité est sans doute tout autant motivée par une vision sociale prévoyante et par une orientation fonctionnelle. Ainsi, en organisant l'éducation de tous, l'objectif se nourrit du précepte selon lequel chaque homme est perfectible. Mais, a contrario, la loi du 15 avril 1909 organise dans les faits une surveillance accrue de la société au nom de la prévention sociale. Ce détournement coercitif de la solidarité peut être exposé : en prônant la nécessité d'organiser les structures d'accueil de la jeunesse, un cadre réglementaire s'organise comme une réponse à la dangerosité supposée d'enfants ciblés. Face à cela, la société doit organiser sa protection future : ce point de vue est mis en avant notamment par J. DONZELOT¹²⁷.

¹²³ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.261.

¹²⁴ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.264.

¹²⁵ L. BOURGEOIS, Discours programmatique du 4 novembre 1895 à la chambre des députés, *Journal officiel* du 5 novembre 1895, p.2268, in Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.265.

¹²⁶ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.31.

¹²⁷ Jacques DONZELOT, *Le social du troisième type*, in Jacques DONZELOT, *Face à l'exclusion*, Seuil / Esprit, Paris, 1991, pp.15-39 ; Jacques DONZELOT, *La police des familles*, op.cit.

b) Les élèves relevant de l'enseignement spécialisé : entre relégation et intégration différée

Entre les théories sociales initiales visant la promotion d'une nouvelle solidarité et l'application concrète réalisée notamment à la suite de la loi de 1909, il y a un écart important qui engendre un questionnement originel : quelle est l'objectif poursuivi par la création de l'enseignement spécialisé ? L'enseignement spécialisé vise-t-il à reléguer dans des filières spécifiques des jeunes exclus du système scolaire général ou poursuit-il l'objectif de travailler à l'intégration future de cette population ciblée ? Si, dès le XIX^e siècle, l'école doit "être l'outil privilégié de la justice sociale"¹²⁸, qu'en est-il dans les faits ?

Les tests de mesure de l'intelligence, inspirés par les travaux scientifiques d'A. BINET, apportent un exemple de l'écart entre l'objectif initial et l'utilisation pratique des mesures. Ainsi, dès 1904, date de la première commande du ministère de l'Instruction publique qui correspond à la mise en place de la première échelle métrique de l'intelligence¹²⁹, A. BINET détermine un "âge mental" à la suite d'une série de mesures des capacités formelles de l'esprit : comprendre une consigne simple, faire preuve d'ingéniosité et de créativité, montrer son aptitude au raisonnement sont autant d'éléments mesurables permettant de déterminer un âge mental global. Selon P. ROSANVALLON, "BINET avait mis au point cette technique de façon très pragmatique, dans le but direct d'aider des écoliers en difficulté"¹³⁰, alors même que les utilisateurs suivants des mesures n'auront pas le même souci. Après la mort d'A. BINET en 1911, la hiérarchisation des individus devient rapidement la norme. La notion d'aide est laissée de côté au bénéfice d'une vision inégalitaire. A titre d'illustration, T. SIMON écrit en 1931 que l'utilisation des tests de l'intelligence constitue "le premier exemple d'une mesure directe de la valeur psychologique des individus. Il a assuré l'idée de l'inégalité des hommes sur une autre base qu'un sentiment vague. Il a permis de montrer son rôle universel et mis à même de jauger cette inégalité"¹³¹.

Si l'idée de relégation devient la conséquence logique de ce classement entre les hommes, P. RAYNAUD souligne pourtant l'idée d'une intégration différée des élèves

¹²⁸ Patrick SAVIDAN, *Repenser l'égalité des chances*, op.cit., p.183.

¹²⁹ Marie-Anne HUGON, Monique VIAL, *La commission Bourgeois (1904-1905), documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée*, Édition du CTNERHI, Paris, 1998.

¹³⁰ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.144.

¹³¹ Avant-propos de Théodore SIMON à Alfred BINET in T. SIMON, *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, Paris, Société Alfred-Binet, 1931, p.XXVIII, in Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.144.

scolarisés au sein des classes spéciales¹³². En envisageant un traitement particulier pour des élèves ciblés, les politiques scolaires défendent l'objectif d'intégration tout en organisant "un détour ségrégatif". Rapidement les institutions ainsi créées adoptent un régime de fonctionnement qui se distingue du cadre général. Le développement des structures à l'écart du système scolaire global devient la conséquence d'une organisation sociale fondée sur le classement et sur la distinction entre les élèves. Pour autant, ce détour ségrégatif est pensé de manière à répondre aux besoins des élèves. L'identification des élèves, l'utilisation de méthodes pédagogiques nouvelles, l'affirmation de la dimension fonctionnelle des enseignements sont autant de mesures permettant d'envisager l'inscription future de chaque individu dans une appartenance à un corps social qui le dépasse.

Mais, l'écart est important entre les vœux solidaires et l'application concrète des politiques scolaires et éducatives, même si la création des classes spéciales engendre un regard nouveau sur la déficience. Un basculement s'opère progressivement et sera particulièrement mis en lumière après 1945. Avant le début du XX^e siècle, la relégation dans des structures asilaires constituait la norme appliquée à une population dont peu de personnes se souciaient ; à partir des premières lois sociales de la III^e République, l'éducabilité du déficient devient un objectif de l'institution. Au nom de l'idée d'égalité, adossée à la fraternité et à la solidarité, et d'une nouvelle organisation structurelle fondée sur la raison, les politiques publiques cherchent à résoudre l'ensemble des problèmes sociaux¹³³. L'identification des maux de la société et des difficultés individuelles, notamment grâce à l'apport de la médecine, constituent le point d'achoppement de ces nouvelles politiques. La recherche de solutions nouvelles est aussi contemporaine de réflexions sociales quant à la prise en charge de personnes socialement dépendantes : "comment faire d'un quémendeur d'aide un producteur de sa propre existence ?"¹³⁴. Cette question est au fondement de toute politique sociale. Appliquée à l'enseignement spécialisé, elle permet de mettre en relief la politique poursuivie à cette époque et tout au long du XX^e siècle : l'objectif législatif vise dans un premier temps à organiser un détour ségrégatif par une classification des difficultés et la mise en place de réponses adaptées aux besoins ciblés. Dans un deuxième temps, l'action du législateur promeut l'intégration future par le travail des personnes identifiées. La dimension éducative se lie ainsi à une reconnaissance médicale tout en visant une intégration fonctionnelle. Cela se

¹³² Philippe RAYNAUD, *L'éducation spécialisée en France (1882-1982)*, Esprit, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

¹³³ Philippe RAYNAUD, *L'éducation spécialisée en France (1882-1982)*, Esprit, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

¹³⁴ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.107.

fait concrètement avec le passage d'une bienfaisance caractéristique du XIX^e siècle à une perspective solidaire fondée sur "une égalisation des chances"¹³⁵ et sur la reconnaissance de politiques d'adaptation. Il faut attendre cinquante ans pour voir ces politiques réellement gagner en effectivité ; pour autant, dès le début du XX^e siècle, "le vocabulaire de l'infirmité, de l'incapacité, de l'impotence, devait céder la place, progressivement à un autre, exprimant la philosophie sociale du risque, de la responsabilité, de l'assurance, de la compensation et de la réparation, du rattrapage"¹³⁶. Dès cette époque, les techniques professionnelles se développent et visent à intégrer l'ensemble de la population dans l'entreprise générale défendue par l'école, l'industrie et la médecine. Cela se fait par une multiplication des catégories liées à la maladie et à l'anormalité sous l'impulsion des médecins qui développent des expertises de plus en plus approfondies dans une optique classificatoire. "Cette façon de morceler les problèmes pour les résoudre s'applique aussi à la gestion du social à laquelle la médecine fournit un modèle"¹³⁷, selon un parallèle entre le corps humain et le corps social. Identifier les maux sociaux revient alors à repérer les populations dangereuses, les mettre à l'écart pour travailler leur intégration future. L'objectif solidariste accompagne donc un développement important de la spécialisation médicale. Sous l'action des expertises médicales, la question sociale se morcelle : le traitement de l'inégalité sociale n'est pas envisagé de manière globale. Au contraire, en s'attachant à rechercher des solutions particulières et isolées, les solutions mises en avant ne bousculent pas l'organisation sociale¹³⁸. Ainsi, et indépendamment des objectifs fixés par les politiques solidaristes, l'enseignement spécialisé ne travaille que de manière très incomplète à l'intégration scolaire et sociale des populations identifiées. Le concept de justice sociale est ainsi rapidement remis en question par des pratiques répondant souvent à un souci de relégation, de hiérarchisation.

Le fait d'apporter des réponses concrètes aux problèmes sociaux s'inscrit dans la logique de l'époque caractérisée par l'identification des différences physiques et morales. Une multitude de classements issus de mesures médicales et psychologiques voit le jour, notamment dans le cadre de la médecine sociale hygiéniste. Le besoin d'une main-d'œuvre productive et la crainte de voir la démographie chuter à la veille de la première guerre

¹³⁵ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., pp.259 et s.

¹³⁶ Henri-Jacques STIKER, *De l'infirmité au handicap : un basculement sémantique*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, op.cit.

¹³⁷ Olivier FAURE, *Dire et gérer l'anormalité*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, PUR, Rennes, 2000, pp.65-68.

¹³⁸ Ibid.

mondiale¹³⁹ sont également des éléments justifiant les politiques sociales.

Pour autant, Les notions importantes du XX^e siècle concernant la prise en charge d'une population scolaire en difficulté sont ainsi posées lors de la mise en place des lois sociales de la III^e République.

Section 2 Une logique concurrentielle accrue

Dès le début du XX^e siècle, l'Etat organise une réponse sociale aux problèmes d'éducation. La motivation est double : promouvoir la solidarité nationale et mieux connaître et encadrer les populations susceptibles de troubler l'ordre public. Dans ce contexte, les politiques menées par le ministère de l'Instruction publique laissent la part belle à l'initiative privée pour repérer et prendre en charge les "arriérés". Face à la difficulté pour l'Etat d'organiser le secteur émergent de l'enseignement spécialisé, magistrats et médecins se rejoignent et promeuvent un modèle concurrentiel fondé non plus sur la pédagogie mais sur des réponses sociales et scientifiques.

Paragraphe 1 Concurrence avant la deuxième guerre mondiale

L'action des médecins aliénistes a permis d'envisager l'éducabilité de jeunes auparavant relégués dans des établissements d'internement, à l'abri du regard du public. Avec la prise en charge médicale et sociale au sein de structures publiques ou privées, de nouvelles réflexions concernant la prise en charge des élèves anormaux apparaissent. A cette époque, se constituent les prémices du secteur médico-éducatif, dont le nombre de structures explosera après la deuxième guerre mondiale. Primauté est donc donnée aux réflexions médicales et au développement des établissements médico-sociaux.

A- Développement des réflexions médicales et influence sur le développement de l'enseignement spécialisé

A la suite des réflexions médicales menées au cours du XIX^e siècle, la prise en charge des anormaux se lie fortement aux recherches scientifiques. Dès cette époque, les enfants

¹³⁹ Henri-Jacques STIKER, L'incertitude des savoirs et des pratiques, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.59-64.

déficients physiques, sensoriels ou moteurs sont encadrés "dans des institutions privées, souvent d'obédience religieuse, qui assuraient les soins et une éducation spéciale basés sur des attitudes d'inspiration charitable et des pratiques protectrices"¹⁴⁰. Par contre, les anormaux éducatifs et les anormaux non éducatifs qui ne sont pas en mesure d'être scolarisés voient leurs déficiences considérées comme irréversibles. A la suite de la première guerre mondiale et à partir de cette position négative, déféctologique, l'Etat organise leur prise en charge non plus autour de politiques menées par le ministère de l'Instruction publique mais par l'intermédiaire du ministère de l'Hygiène, de l'assistance et de la prévention sociale. L'éducation ne constituant pas la priorité institutionnelle, malgré l'existence des classes et établissements de perfectionnement, les réflexions médicales et sociales prennent rapidement le pas sur les considérations scolaires.

1) Enseignement spécialisé et réflexions médicales : entre justice scolaire et contrôle social

Au regard de la faiblesse institutionnelle du secteur de l'enseignement spécialisé, un dispositif parallèle à l'école ordinaire s'organise et se développe dans la première moitié du XX^e siècle. La notion plus large d'éducation spécialisée prend rapidement l'ascendant sur les réflexions scolaires. Autour de cette notion se met en place une prise en charge sociale d'une population identifiée de manière médicale, ou reconnue comme étant susceptible de troubler l'ordre public. L'éducation spécialisée se développe donc autour des objectifs de prévention et d'hygiène sociale. L'enseignement spécialisé sera tributaire de cette vision dominante : la prégnance des réflexions sociales et médicales est ainsi certaine jusqu'aux années 1960. Deux démarches se mettent en place, à la suite de la montée en puissance du secteur social : il s'agit de défendre la société contre l'individu qui la menace, tout en protégeant ce même individu contre les risques que la société lui fait encourir¹⁴¹. La combinaison de ces deux objectifs contraires en apparence conduit à l'adoption de politiques d'équilibres, visant à promouvoir le lien social, la justice tout en assurant la protection de la société.

a) L'influence de la philanthropie du XIX^e siècle : entre protection de la société et moralisation

¹⁴⁰ Bernard GOSSOT, L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire, *Contraste*, février 2007, n° 27, pp.201-216.

¹⁴¹ Jacques DONZELOT, Le social du troisième type, in Jacques DONZELOT, *Face à l'exclusion*, op.cit.

La philanthropie est considérée "comme une stratégie délibérément dépolitisante face à la mise en place des équipements collectifs par l'occupation d'une position névralgique à équidistance de l'initiative privée et de l'Etat"¹⁴². A la suite des réflexions et des actions philanthropiques menées au cours du XIX^e siècle, les propositions élaborées par les professionnels concernés sont empreintes d'une vision sociale. Elles s'inscrivent dans l'action de l'Etat libéral et visent à gérer certains types de population. La moralisation et la normalisation sont des objectifs poursuivis dans ce cadre supplétif.

A côté des mesures législatives visant à organiser de fond en comble un nouveau secteur professionnel, les initiatives privées permettent l'institution d'établissements d'accueil des populations ciblées. L'Etat étant trop faible pour asseoir seul son autorité dans ce domaine, il se contente de gérer, de contrôler les actions menées par des professionnels et des parents qui commencent à se regrouper au sein de structures communes. Les initiatives privées, motivées par la philanthropie, ont donc le vent en poupe dans un contexte de défaillance étatique : les professionnels de la justice et de la médecine se rejoignent souvent pour proposer des solutions aux problèmes posés par l'enfance irrégulière. L'instruction des jeunes ainsi repérés ne constitue donc pas une priorité aussi forte que l'objectif de moralisation. Ainsi, en travaillant auprès des enfants et adolescents reconnus comme ayant des besoins médicaux ou ayant été en proie à des difficultés judiciaires, l'action des œuvres philanthropiques visent à prodiguer des conseils éducatifs et économiques aux familles. J. DONZELOT évoque l'idée de l'organisation d'une tutelle de ces populations ciblées autour de l'action des travailleurs sociaux¹⁴³, ces professions tirant leur origine des œuvres charitables. Par la connaissance de la société, des maux et des difficultés rencontrées par de nombreux individus, les sociétés de bienfaisance développent des réponses propres qui seront institutionnalisées ensuite. La loi entérine cette orientation politique. Elle enracine l'idée d'une assistance désintéressée à court terme mais bienfaitrice à long terme. Tout au long du XIX^e siècle et jusque dans les premières années du XX^e siècle, les lois édictant des normes protectrices de l'enfance se succèdent : lois sur le travail des enfants (1840-1841), sur les contrats d'apprentissage (1850), sur l'instruction obligatoire (1881), sur la déchéance parentale pour maltraitance grave (1889), sur les tribunaux pour enfants (1912). Elles permettent de porter secours à une population fragilisée en leur offrant une protection individuelle. A long terme, ces lois visent aussi l'organisation de la protection de la société par l'action d'une puissance tutélaire sur cette population considérée comme potentiellement dangereuse.

¹⁴² Jacques DONZELOT, *La police des familles*, op.cit., p.55.

¹⁴³ Jacques DONZELOT, *La police des familles*, op.cit., p.91.

L'objectif est donc double. L'individu doit donc disposer des moyens pour survenir à l'organisation de sa propre vie tout en s'inscrivant dans des dispositifs légaux limitant son action.

Le secteur de l'enseignement spécialisé est tributaire de cette histoire originelle des politiques sociales. Promouvoir les potentialités de l'individu et encadrer ses initiatives constituent deux objectifs ainsi poursuivis. Ces deux axes sont à la rencontre des politiques d'assistance, autour de la notion de prévention, et de contrôle autour de la notion de répression.

b) Le développement d'une politique assistancielle : entre prévention et considération sur les inégalités naturelles

"En assistant les enfants anormaux, la société n'accomplit qu'un acte d'honnêteté. En les éduquant, elle se montre prévoyante. Assister est un devoir, éduquer est son intérêt. A défaut d'éducation appropriée, ces enfants devenus hommes seront des incapables, ils seront des malheureux, étant pauvres d'esprit. Ils sont les mendiants de la charité privée. Ils seront les complices des criminels ou des criminels eux-mêmes (...). Arriver à les rendre capable de devenir des hommes utiles, fût-ce dans les positions les plus humbles, leur donner la capacité de faire un travail dont le travail compense leur consommation, tel est le but final de l'éducation"¹⁴⁴.

En suivant cette analyse, il est possible de mettre en avant l'obligation morale d'éducation des enfants anormaux. Dès lors, le devoir d'assistance découle de la considération des inégalités naturelles repérées grâce à des moyens scientifiques. Tout au long du XIX^e siècle, le développement des recherches médicales poussent les hommes de sciences à distinguer les populations en fonction de critères clairement établis. L'histoire de l'enseignement spécialisé est tributaire de ces classements ; il faudra attendre les années 1960 pour observer les premières remises en question de ce système. En attendant, les politiques d'assistance scolaire se fondent sur les connaissances scientifiques laissant une très grande place aux tests, aux mesures et aux comparaisons. Dans ce contexte, les politiques sociales en général se construisent sur une distinction nette entre les populations. P. ROSANVALLON évoque à ce sujet "les sciences de l'inégalité" et indique que "la notion d'inégalités naturelles construite par F. GUIZOT s'ancrera dans les esprits en prétendant se fonder sur les acquis les

¹⁴⁴ D.-M. BOURNEVILLE in Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.32.

plus indiscutables de la science"¹⁴⁵. En s'appuyant sur les réflexions de cet homme politique de la première moitié du XIX^e siècle, les références aux techniques scientifiques de classements tirent leur légitimité d'expériences historiques et scientifiques.

Les travaux sur les tests d'intelligence menés par A. BINET et T. SIMON procèdent de cet esprit. Il convient de repérer les inégalités, de les considérer comme un sujet d'étude sans pour autant que la lutte contre ces mêmes inégalités ne soit à l'ordre du jour. Dans ce contexte, la vision de l'institution scolaire se caractérise par une recherche de l'universalité : les élèves relégués dans des filières distinctes le sont au nom de leurs arriérations et suite au diagnostic d'un retard scolaire important. Cela engendre un double paradoxe concernant les anormaux : tout en étant considérés comme une population à part, ils sont divisés en de nombreuses catégories ; tout en étant gérés par des professionnels usant de méthodes de plus en plus sophistiquées qui tendent à les enfermer dans leurs déficiences, ils sont l'objet d'une entreprise globale d'intégration. Ainsi, ces différents points de vue rejoignent la difficulté à considérer une population qui est source de craintes sociales, alors même que les volontés intégratives inclinent à permettre à chaque individu de développer ses potentialités par des traitements médicaux appropriés¹⁴⁶.

L'organisation générale du système scolaire légitime ainsi un élitisme républicain fondé sur l'importance donnée au mérite. C'est en cela que l'universalité se trouve garantie au sein de l'institution. Les normes scolaires font référence à l'importance de promouvoir le caractère universel de l'instruction, tout en permettant aux meilleurs élèves de tirer leur épingle du jeu scolaire grâce à leurs capacités et compétences. Cela se traduit par la volonté d'organiser un système scolaire identique selon les territoires, véhiculant les mêmes principes moraux et enseignements et permettant de garantir l'idée d'égalité entre les élèves. Dans les faits, et particulièrement concernant l'enseignement spécialisé, ce système ne répond pas aux objectifs ainsi définis. Les inégalités de territoire sont criantes et les considérations des populations scolarisables sont largement influencées par les déterminismes sociaux. Dans la première moitié du XX^e siècle, ce système se renforce avec l'apport des données scientifiques et le développement des mesures de sélection sociale. L'intégration est toujours envisagée au nom de l'impérieuse nécessité de prévenir d'éventuels risques sociaux futurs ; mais cela se fait par le biais d'un "détour ségrégatif", organisé par l'Etat et souvent pris en charge par les institutions privées.

¹⁴⁵ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.139.

¹⁴⁶ Olivier FAURE, *Dire et gérer l'anormalité*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, op.cit.

2) Le développement de la psychiatrie et de la pédopsychiatrie

L'Etat favorise l'initiative privée en matière d'éducation des enfants et adolescents inadaptés. En cela, les influences idéologiques et scientifiques sont nombreuses et très hétérogènes, à l'image de la perméabilité des structures aux connaissances médicales¹⁴⁷. La psychiatrie, dont le développement s'opère progressivement, connaît une influence certaine au sein des établissements médicaux et sociaux. En assurant une fonction d'expérimentation de systèmes institutionnels, cette spécialité médicale traitant des maladies mentales prépare la construction sociale du handicap¹⁴⁸, notion généraliste dont la reconnaissance institutionnelle et administrative sera consacrée par la loi du 30 juin 1975. Appliquée aux enfants et adolescents relevant de l'enseignement spécialisé et de l'éducation spécialisée, la psychiatrie tente d'apporter des réponses de plus en plus ciblées : le développement du champ de la pédopsychiatrie après la première guerre mondiale procède de cette volonté de mieux connaître les sujets d'étude afin d'apporter les réponses les mieux adaptées.

a) La psychiatrie hors du cadre asilaire

Le début du XX^e siècle voit "la sortie du psychiatre hors de sa réserve asilaire"¹⁴⁹. Auparavant, son travail s'inscrivait le plus souvent dans un cadre fermé, dans lequel ses recherches scientifiques répondaient au souci de préservation de la société, grâce à la technique de l'enfermement physique. Pour cela, l'asile constitue à la fois un lieu de soin et de rédemption des pathologies mentales. De manière contemporaine aux nouvelles politiques scolaires et sociales, le champ d'intervention du psychiatre se modifie. Les liens entre la psychiatrie, la justice et la famille sont redéfinis, ce qui a une influence certaine sur le secteur de l'enseignement spécialisé. Ainsi, les politiques familiales sont marquées "à la fin du XIX^e siècle par l'apparition de toute une série de passerelles et de connexions entre l'assistance publique, la justice pour enfants, la médecine et la psychiatrie"¹⁵⁰, sous le thème de la prévention.

¹⁴⁷ Robert CASTEL a mis en évidence le processus de médicalisation du social, in Robert CASTEL, *L'ordre psychiatrique : l'âge d'or de l'aliénisme*, op.cit.

¹⁴⁸ Marcel JAEGER, *La psychiatrie, champ d'expérimentation pour le handicap (XVIIIe-XIXe siècles)*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, PUR, Rennes, 2000, pp.69-77.

¹⁴⁹ Jacques DONZELOT, *La police des familles*, op.cit., p.119.

¹⁵⁰ Jacques DONZELOT, *La police des familles*, op.cit., p.86.

A la suite de cette première évolution qui voit des croisements s'opérer entre différentes disciplines de recherche, les recherches scientifiques visent la reconnaissance médicale de la débilité durant l'entre-deux-guerres. Les secteurs de l'enseignement spécialisé et de l'éducation des enfants et adolescents inadaptés sont largement tributaires de la prépondérance du pouvoir médical et psychiatrique. La vision médico-pédagogique est alors en pleine expansion avec un objectif poursuivi depuis la fin du XIX^e siècle : la médicalisation de la déviance. L'essoufflement démographique combiné à la crainte des pathologies sociales comme la criminalité ou l'alcoolisme conduit à adopter cette approche scientifique face aux maux de la société. Pour P. MAZEREAU, la psychiatrie infantile affirme ainsi sa vocation sociale par une appropriation des objectifs défendus par la loi de 1909¹⁵¹. La prise en charge de la délinquance des mineurs rejoint la grande hétérogénéité des troubles décelés sous couvert de la reconnaissance médicale de la débilité. L'approche psychiatrique rejoint alors la position de nombreux magistrats soucieux d'adapter les jeunes aux réalités sociales de manière à "circonscrire une déviance infantile multiforme"¹⁵². Sous l'action d'une reconnaissance médicale, cette période voit donc le passage d'un souhait de moralisation de l'enfance délinquante et en danger social ou moral à un souci d'adapter le jeune par l'apprentissage scolaire et l'insertion professionnelle. Ce basculement se fait de manière contemporaine aux volontés d'affirmer une morale collective au sein de l'école. Au niveau médical, et tout particulièrement à partir des années 1920, le courant psychiatrique remplace l'aliénisme : "la psychiatrie commence à se dégager de l'aliénisme en jetant des ponts et en concluant des alliances d'un côté avec la neurologie et la médecine, de l'autre avec la psychologie à ses débuts"¹⁵³. L'ouverture des sciences aux autres disciplines caractérise ainsi cette période. De plus en plus, les médecins aliénistes mettent en place des actions qui les amènent à sortir des asiles et à se rapprocher des autres domaines sociaux et médicaux. Sous l'influence d'une orientation neurologique de la psychiatrie, s'opère le passage de la dégénérescence qui constitue un état observé, à la considération des maladies mentales évolutives et pouvant être soignées. Le décret ministériel du 8 avril 1937 traduit cette évolution au niveau institutionnel en étendant aux asiles d'aliénés la dénomination d'hôpitaux psychiatriques¹⁵⁴. Pour autant, même si les structures semblent se modifier, les réflexions

¹⁵¹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.101.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Etienne TRILLAT, Une histoire de la psychiatrie au XXe siècle, in Nouvelle histoire de la psychiatrie, sous la direction de Jacques POSTEL, Claude QUETEL, Nouvelle Histoire de la psychiatrie, op.cit., p.340.

¹⁵⁴ Etienne TRILLAT, Une histoire de la psychiatrie au XXe siècle, in Nouvelle histoire de la psychiatrie, sous la direction de Jacques POSTEL, Claude QUETEL, Nouvelle Histoire de la psychiatrie, op.cit., p.351.

caractérisent cette époque : il faudra attendre la fin de la deuxième guerre mondiale puis les années 1960 pour réellement observer une ouverture du secteur sur la culture et son temps avec la "dé-ségrégation des malades mentaux"¹⁵⁵.

Pourtant, dès les années 1930, la transversalité et la perméabilité des disciplines les unes aux autres caractérisent les politiques du Front Populaire. En effet, le Front Populaire avance le projet d'une charte de l'enfance déficiente, comprenant une politique de dépistage et une orientation dans les structures adéquates, à savoir les écoles ou classes de perfectionnement, les établissements développant une approche médico-pédagogique ou les services annexés aux hôpitaux psychiatriques.

b) L'apparition de la pédopsychiatrie et son influence sur les populations relevant de l'enseignement spécialisé

"L'entre-deux-guerres est une période d'ivresse pionnière dans le missionnariat pédagogique"¹⁵⁶. L'Etat confie des postes de responsabilité à des médecins qui inscrivent leurs actions dans la garantie de l'ordre social : la mission d'instruction se confond très largement avec la volonté de canaliser les tendances antisociales¹⁵⁷. Les connaissances dans le domaine de la psychologie servent le même objectif. Il y a donc des liens qui se créent entre les disciplines concernées par l'éducation et l'instruction des mineurs.

La psychiatrie se construit en constituant un prolongement des méthodes aliénistes. Dorénavant, les méthodes utilisées empruntent largement à la médecine, à la sociologie ou à la psychologie. Une certaine spécialisation voit donc le jour à une époque caractérisée par le développement de courants scientifiques appliqués aux maux de la société. En s'intéressant au sort des malades mentaux, le champ médical rencontre donc les secteurs éducatif et pédagogique. Entre aliénisme et psychiatrie, les anormaux sont regroupés selon les termes de la loi du 30 juin 1838 qui organise l'hospitalisation dans les établissements publics et privés, la protection des malades et de leurs biens¹⁵⁸. Cette loi, qui sera appliquée pendant près de 150 ans, envisage l'internement des malades mentaux tout en évoquant la possibilité que le patient soit guéri un jour. La maladie mentale n'est donc plus irréversible puisque la situation

¹⁵⁵ Etienne TRILLAT, Une histoire de la psychiatrie au XXe siècle, in Nouvelle histoire de la psychiatrie, sous la direction de Jacques POSTEL, Claude QUETEL, Nouvelle Histoire de la psychiatrie, op.cit., p.361.

¹⁵⁶ Jacques DONZELOT, La police des familles, op.cit., p.126.

¹⁵⁷ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptée, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, op.cit.

¹⁵⁸ Eric GILLES, Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif, op.cit., p.64.

médicale peut évoluer sous l'action des médecins, et le patient voit les observations le concernant consignées dans un registre qui garantit un certain suivi. En s'appuyant sur l'analyse d'E. GILLES, il est possible d'affirmer que cette loi cristallise toutes les contradictions de l'époque : "Promue par des aliénistes convaincus qu'il faut soigner et rendre sa dignité humaine au malade mental, elle ne va pourtant pas dans les faits aller jusqu'au bout de sa logique thérapeutique fondatrice. Non seulement la nouvelle organisation fait de l'asile un lieu carcéral à vocation restreinte, inadapté à une mission de service public de santé mentale mais, en plus, elle continue d'enfermer des enfants déficients dans une logique qui les prive de perspectives éducatives"¹⁵⁹.

Si cette continuité législative n'incite pas au bouleversement, les asiles sont amenés à évoluer vers une prise en charge davantage médicalisée des malades mentaux et vers la pénétration des pratiques psychiatriques dans les institutions déjà existantes. R. CASTEL relate cette évolution et perçoit les actions primordiales jouées par l'école, l'armée, la famille¹⁶⁰. Ainsi, le spécialiste partage ses connaissances concernant l'enfant anormal afin d'évaluer les dangers, de prévenir tout risque social. Les développements de l'hygiène mentale et de la neuropsychiatrie infantile, ancêtres de la pédopsychiatrie, procèdent de cet esprit. Les réflexions sont nombreuses entre les tenants d'une vision constitutionnaliste de la dégénérescence, ceux qui défendent une influence sociale et ceux qui envisagent l'influence du conditionnement et de l'éducation familiale dans un cadre psychanalytique. De nombreuses contradictions théoriques et pratiques caractérisent donc cette époque. Pour autant, les bases des approches cliniques et scientifiques qui se développeront dans la deuxième moitié du XX^e siècle sont posées¹⁶¹.

Il convient de préciser que ces réflexions se développent grâce aux initiatives privées : Ainsi, la psychiatrie infantile se fait une place entre le secteur de l'enseignement spécialisé et celui de l'éducation des enfants et adolescents inadaptés, grâce à un pouvoir d'expertise largement reconnu.

B- Le développement de structures de droit privé

Face à la faiblesse institutionnelle de l'enseignement spécialisé, les initiatives privées sont accueillies de manière favorable. A partir des années 1920, ces projets et les structures

¹⁵⁹ Eric GILLES, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, op.cit., p.65.

¹⁶⁰ Robert CASTEL, *L'ordre psychiatrique : l'âge d'or de l'aliénisme*, op.cit.

¹⁶¹ M. CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Les éditions ouvrières, Paris, 1980, p.13-16.

qui en découlent sont mis sous la responsabilité du ministère de l'Hygiène, de l'assistance et de la prévoyance sociale. Ainsi, à côté des classes et des établissements de perfectionnement, la concurrence s'organise. Pourtant, quelques projets proposés durant l'entre-deux-guerres visent à unifier le système : le projet de P. STRAUSS et celui du gouvernement du Front Populaire en 1936, constituent des tentatives réfléchies de reprise en main du secteur. Ces différents projets n'aboutiront pas. Ils constituent tout de même d'excellents supports dont certaines idées seront reprises après la deuxième guerre mondiale. Le ministère de l'Instruction publique devenu ministère de l'Education nationale en 1932 voit donc son influence limitée par l'action des ministères en charge de la santé et de la justice.

1) Le développement de structures indépendantes de l'Education nationale et les premiers projets d'organisation du champ de l'enfance anormale

Sous l'action de la psychiatrie infantile, s'organise une gestion privée des situations particulières d'enfants. La loi de 1909 sur les écoles et les établissements de perfectionnement avait engendré la distinction entre les anormaux d'école s'inscrivant dans une réflexion pédagogique et les anormaux d'asile relevant de l'hôpital : en partant de ces deux catégories, une conception binaire de l'éducation se dégage progressivement. Les pédagogues souhaitent voir l'école prendre une large place dans le secteur alors que les médecins défendent des structures où le soin est primordial.

a) Le développement de structures indépendantes de l'Education nationale

Les municipalités ont le choix d'ouvrir des classes et établissements de perfectionnement. Cette disposition, qui rend facultative l'application de cette loi, permet le développement du secteur de l'enseignement spécialisé sur un nouveau fondement : le critère médical. Ainsi, au lieu de rendre l'instruction obligatoire pour tous les jeunes indépendamment de leurs capacités et compétences, cette vision entérine une sélection, un tri en fonction d'éléments de distinction qui autorise le cloisonnement institutionnel entre l'école et l'hôpital. Pourtant, à la suite notamment de la première guerre mondiale, les mentalités évoluent.

Les législateurs de la III^e République entérinent une évolution des prises en charge sociale. Au début du XX^e siècle, apparaissent les mesures d'assistance, de protection sociale, de tutelle des familles en difficulté. De ce mouvement découle un changement de regard et de

vocabulaire puisque, à partir de cette période, "le vocabulaire de l'infirmité, de l'incapacité, de l'impotence, devait céder la place, progressivement, à un autre, exprimant la philosophie sociale du risque, de la responsabilité, de l'assurance, de la compensation et de la réparation, du rattrapage"¹⁶². La vision médicale défectologique s'imprègne de ces basculements sémantiques. Cette orientation se renforce à la suite de la première guerre mondiale. Ainsi, avec une guerre ayant engendré un nombre impressionnant de mutilés et d'invalides, se pose la question de leur avenir au sein d'une société qui se doit d'être solidaire. Les réflexions quant à l'avenir des anormaux, qui progressivement devient un public caractérisé par son inadaptation, s'imprègnent de ces évolutions. Ainsi, en prévoyant un retour au travail pour les blessés de guerre, une société véritablement assistancielle s'organise autour des "termes de reclassement, de rééducation, puis de réadaptation ou de réhabilitation, de réinsertion et de réintégration". Cela traduit le souci de garantir le lien social malgré des difficultés médicalement identifiées.

La dynamique est identique au niveau scolaire et concernant la prise en charge des jeunes anormaux. Le vocabulaire défectif est toujours prégnant mais cohabite désormais avec des mots qui traduisent la volonté de préservation sociale. A titre d'exemple, l'augmentation du nombre de patronages destinés à accueillir des enfants dont les actions relèvent de la justice entre 1913 et 1935 est significative. Sous l'impulsion de la psychiatrie infantile, une gestion familialiste des problèmes sociaux se met en place¹⁶³. Dans le contexte de cette évolution, le secteur public se résume souvent à la répression exercée au sein des colonies pénitentiaires ou à la relégation asilaire¹⁶⁴. En s'appuyant sur ces accusations, les structures privées gérées par les patronages introduisent la psychiatrie au sein des institutions destinées aux placements de justice. Dès la fin du XIX^e siècle, de puissantes sociétés de patronage se développent à côté des congrégations religieuses, afin d'assister un public varié d'enfants en danger ou marqués par une infirmité. Ces structures, qui seront sensibles aux discours portés par les médecins, feront une large place aux psychiatres et aux magistrats. L'objectif est souvent de prévenir les risques de développement de la délinquance en accompagnant une population potentiellement dangereuse¹⁶⁵. Les pensions payées par les familles ou les services

¹⁶² Henri-Jacques STIKER, De l'infirmité au handicap : un basculement sémantique, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.31-38.

¹⁶³ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.95.

¹⁶⁴ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.96.

¹⁶⁵ Pascale QUINCY-LEFEBVRE, La Société Générale de protection pour l'enfance abandonnée ou coupable et

d'assistance et surtout la charité avec des donations privées permettent le financement des structures. L'Etat laisse les initiatives privées organiser ce vaste champ qui constituera le secteur de l'enfance inadaptée après la deuxième guerre mondiale. Le secteur de l'enseignement spécialisé souffre face à cette organisation concurrente : les moyens alloués ne sont pas comparables et surtout, le faible nombre d'établissements de perfectionnement engendre inévitablement la recherche de solutions différentes de celles proposées par le ministère de l'Education nationale.

b) Le projet de réforme de la loi du 15 avril 1909 du sénateur P. STRAUSS

La période de l'entre-deux-guerres voit l'émergence de plusieurs projets pour l'éducation ou l'assistance des enfants anormaux. Ils relèvent aussi bien des politiques scolaires que d'initiatives portées par des médecins. A chaque fois, ces propositions pointent le caractère facultatif de la loi de 1909, et critiquent le fait que les structures spécialisées soient implantées surtout dans les grandes villes. De plus, les auteurs de ces projets mettent l'accent sur des données périphériques qui ont une incidence sur le développement économique de la France. Ainsi, la faible natalité, la forte mortalité infantile, "l'urgence du sauvetage des intelligences, le danger et la charge que représentent ces enfants pour la société"¹⁶⁶, sont des motifs fréquemment mis en avant.

En 1929, P. STRAUSS, journaliste, sénateur radical puis radical indépendant de la Seine de 1897 à 1936, ministre de l'Hygiène, de l'assistance et de la prévoyance sociale du 15 janvier 1922 au 29 mars 1924, élabore un projet de loi visant à modifier la loi du 15 avril 1909¹⁶⁷. Ce projet, qui ne sera jamais voté, propose quelques modifications concernant les points sensibles de la loi, en rendant obligatoire la création de classes de perfectionnement dès que dix enfants peuvent être réunis, en envisageant également l'accueil, le recrutement et le suivi des enfants. La commission médico-pédagogique instituée en 1909 voit son rôle renforcé par une évaluation confiée à la fois à un médecin inspecteur des écoles et à un neurologue ou un psychiatre. Chaque médecin note ses observations dans un carnet médico-

l'accueil des enfants infirmes au tournant du siècle, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.117-128.

¹⁶⁶ Les développements suivants empruntent largement aux observations effectuées par Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.35.

¹⁶⁷ Paul STRAUSS dépose une proposition de loi tendant à modifier la loi du 15 avril 1909 relative à la création de classes de perfectionnement et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés, in https://www.senat.fr/table-nominative-archives/strauss_paul1334r3/3R/1929.html

pédagogique¹⁶⁸.

Cette proposition augmente la responsabilité des communes et des départements, tout en permettant la prise en compte des avis des spécialistes dans la mesure où, au sens de ce projet de loi, les médecins sont les seuls garants pour la détection des arriérés. Tout en rappelant les collectivités à leurs obligations, P. STRAUSS envisage un travail conjoint des professionnels en charge des enfants anormaux. De plus, dans un souci de protection de la société, P. STRAUSS recommande la prolongation de la scolarisation jusqu'à dix-huit ans au sein des écoles de perfectionnement pour "les enfants des classes annexées n'ayant pas de profession à treize ans"¹⁶⁹. Cette possibilité répond autant à la volonté de garantir une place dans la société pour chaque individu qu'à la nécessité d'encadrer une population jugée très souvent comme étant à l'origine des dangers sociaux. Selon J. ROCA, ce projet qui semble équilibré a reçu l'assentiment des médecins, instituteurs et personnalités politiques. Malheureusement il n'a jamais été appliqué alors même qu'il semblait garantir une position équilibrée entre les différents professionnels de l'enfance.

2) La légitimité des institutions hors du ministère de l'Éducation nationale et les propositions du Front Populaire

A partir des années 1930, l'enseignement spécialisé, pris entre des réflexions divergentes et concurrentielles, tend à se séparer de l'école pour tous. Alors même que les premières réflexions concernant la démocratisation scolaire apparaissent, le secteur de l'enseignement spécialisé en est largement exempt. Les jeunes identifiés par les commissions spéciales doivent parvenir à s'inscrire dans une démarche de normalisation afin de développer des aptitudes au travail, tout en étant soupçonnés d'inscrire leur avenir dans un risque pour la société. Ainsi, une aide professionnelle s'organise en même temps que se développent des organes de contrôle des familles. Le ministère de la Santé publique, créé suite à la loi du 4 avril 1930, les ministères de la Justice et de l'Éducation nationale s'opposent en s'appuyant sur une argumentation propre à limiter davantage les dangers. Chacun tente de développer des institutions susceptibles de répondre aux besoins. La classification des pathologies et des difficultés entraîne un changement de regard : l'enfant inassimilable devient l'objet de politiques rééducatives alors que dans le même temps, des réflexions visant à prendre en

¹⁶⁸ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.36.

¹⁶⁹ Ibid.

compte les risques de dégénérescence de l'espèce humaine commencent à s'affirmer.

a) Rôle du ministère de la Santé et catégorisation autour de la déficience mentale

Le vaste secteur de l'enfance inadaptée sera institutionnellement unifié sous le régime de Vichy suite aux propositions du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral en 1943. Durant les années 1930, différentes évolutions et réflexions concernant les prises en charge de ce public ciblé posent les bases de ce secteur concurrent de l'enseignement spécialisé.

Face à l'incapacité du ministère de l'Éducation nationale de se saisir du problème de l'enseignement spécialisé, la médecine, et plus particulièrement la psychiatrie, tire son épingle du jeu. Tout en œuvrant au contrôle du secteur public, à titre d'exemple le projet porté par P. STRAUSS constituait une ouverture des établissements de perfectionnement aux thèses médicales, la psychiatrie exerce son influence sur les œuvres privées : "la psychiatrie infantile développa une stratégie qui consista à disqualifier les dispositifs de gestion post-philanthropiques en proposant de nouvelles méthodes d'investigation et de traitement"¹⁷⁰.

Dans le même sens que P. STRAUSS, un autre député propose une réforme du secteur en 1931 : il s'agit d'H. QUEUILLE, médecin et ancien ministre de la Santé. Son travail a le mérite de faire état du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés : il y en a 3091052 dont 45969 anormaux et 35552 anormaux perfectibles. Pour J. ROCA, ces nombres constituent une évaluation, étant donné que certains enfants sont cachés par leur famille et que tout le monde n'a pas répondu à l'enquête¹⁷¹. Pour autant, cela donne une indication de l'ampleur du travail à fournir en matière d'enseignement spécialisé ou d'éducation des jeunes inadaptés. Le projet porté par ce député laisse une place plus importante aux médecins au sein même des classes de perfectionnement. H. QUEUILLE propose que les enseignants spécialisés reçoivent une formation médicale afin de garantir une approche médico-pédagogique de la déficience. Il regrette l'absence d'obligation faite aux collectivités quant à la création des structures adéquates. Pour lui, l'importance de cette politique doit être motivée par le souci de prévenir les risques. H. QUEUILLE envisage donc une proposition motivée par la prophylaxie : l'objectif consiste à prendre des mesures afin de limiter les maladies et encadrer leurs effets

¹⁷⁰ J.-M. RENOARD, *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté*, Païdos le centurion, Paris, 1990, p.110, in Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.98.

¹⁷¹ Les nombres sont cités par Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, op.cit., p.37.

néfastes pour la société. Même si ce texte n'a pas été voté, les idées fortes de l'époque sont ainsi énoncées. Elles rejoignent celles formulées par G. HEUYER qui, à la même époque, souhaite examiner systématiquement les anormaux scolaires et les délinquants juvéniles. Ce psychiatre, qui a soutenu une thèse en 1914 et qui sera l'un des fondateurs de la pédopsychiatrie après la deuxième guerre mondiale, milite également pour l'augmentation du nombre de classes de perfectionnement. Il insiste sur la nécessité d'un travail conjoint entre médecins, enseignants et psychologues et place ce secteur sous l'autorité du psychiatre¹⁷². La concurrence n'est donc plus structurelle entre établissements scolaires et dispositifs de soins ; elle concerne avant tout le corps de métier devant gérer et contrôler ce champ.

G. HEUYER œuvre depuis longtemps pour le développement de la psychiatrie appliquée à un jeune public, et ce jusqu'à la naissance de l'enfance inadaptée en 1943. Il souhaite s'émanciper des modèles aliénistes à l'œuvre dans les asiles tout en se distanciant des modèles pédagogiques. Il prône une position équilibrée entre un secteur public trop souvent exsangue et des œuvres privées dont le champ d'action est souvent mal défini avec des finalités parfois éloignées de l'intérêt propre des populations accueillies. En ce sens, il s'agit d'encadrer et de contrôler les institutions telles que les orphelinats, les hôpitaux, les sections d'asile et les services d'assistance à l'enfance. A ce sujet, G. HEUYER affirme dès 1933 : "A la faveur même de la crise, on voit se créer de nombreuses maisons de santé, plus ou moins médico-pédagogiques, nous recevons très fréquemment la visite des dames du monde, gênées par la diminution de leurs revenus, ou d'anciennes infirmières dont les gardes sont devenues plus rares ; propriétaires d'une maison de campagne, elles se découvrent la vocation de s'occuper d'enfants anormaux. Ainsi se crée un nouveau centre médico-pédagogique pour lequel dames du monde et infirmières demandent que le médecin spécialiste pense à leur recruter la clientèle. On pourrait croire à les entendre, qu'il suffit de mettre un écriteau sur une porte pour avoir le droit d'éduquer et de traiter des enfants arriérés ou instables"¹⁷³. Face à ce constat, il convient d'organiser le secteur sanitaire et social en veillant à renforcer ces contrôles. Dès lors, le vaste secteur regroupé sous le terme de "débilité mentale", selon G. HEUYER, relèverait davantage du ministère de la Santé que du ministère de l'Education nationale.

A la même époque, le Front populaire tente également de développer à son tour le champ de l'enseignement spécialisé en axant ce projet sur une indispensable dimension

¹⁷² Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.100-101.

¹⁷³ Texte cité par Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.72.

interdisciplinaire.

b) Le projet du Front populaire en matière d'instruction et d'éducation des anormaux

La période du Front Populaire s'étend de juin 1936 à sa dislocation progressive dans le courant de l'année 1938. Les socialistes, les communistes et les radicaux accèdent ensemble au pouvoir. Une grande stabilité en matière d'éducation marque les gouvernements successifs de cette période, J. ZAY restant ministre de l'Education nationale du 4 juin 1936 au 10 septembre 1939. Il porte notamment au niveau institutionnel les premières réflexions concernant la démocratisation scolaire.

Les politiques insufflées vont dans le sens d'une recherche constante d'amélioration des conditions de vie des classes populaires afin de garantir la bonne éducation de chaque enfant. Cet objectif répond aux principes prônés notamment par H. WALLON en matière de psychologie du développement puisque, parallèlement à l'influence croissante de la psychiatrie infantile, la psychopédagogie se développe durant l'entre-deux-guerres. H. WALLON et H. PIERON, notamment, travaillent à la rectification des tests de mesure de l'intelligence en alliant leurs recherches à celles menées en pédagogie dans le domaine de l'éducation nouvelle. Différents principes sont mis en avant : assurer le respect de l'individualité de l'enfant ; assurer son épanouissement spirituel ; répondre à l'exigence politique d'une éducation commune¹⁷⁴. Ces scientifiques engagés politiquement à gauche auront une influence importante après la deuxième guerre mondiale. La maturation de leurs projets se fait dès les années 1920, et les orientations pédagogiques adoptées à la Libération reprendront quelques principes directeurs.

Afin de chercher à garantir l'effectivité de ces réflexions nouvelles, les gouvernements successifs s'attachent à mieux former les maîtres dans l'optique de réduire les inégalités. De plus, le travail interministériel est mis en avant avec des relations instituées entre les différents cabinets par l'intermédiaire du sous-secrétariat d'Etat à l'Education Nationale de C. BRUNSCHVICG. Il s'agit d'assurer la coordination entre les ministères intéressés par les questions d'hygiène scolaire et de vie sociale de l'enfant. En cela, la fonction de sous-secrétaire d'Etat à l'Education nationale consiste à faire le lien entre les politiques éducatives relevant des ministères de l'Education nationale, de la Santé publique et de la Justice. Même si les attributions d'un sous-secrétaire d'Etat se limitent à la marge de manœuvre laissée par le

¹⁷⁴ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.190.

ministre de tutelle, cette fonction reflète la volonté affichée de trouver une solution au problème posé par la gestion des populations à risque.

Le secteur de l'enseignement spécialisé profite de ces réflexions et de ce découpage institutionnel pour connaître un développement sans précédent depuis 1909. A la suite des travaux d'une commission réunie en octobre et novembre 1936 sous l'impulsion du ministère de la Santé publique, dans laquelle siègent H. WALLON et G. HEUYER mais aussi des personnes relevant du ministère de l'Education nationale, un projet de loi organisant le statut de l'enfance déficiente en France voit le jour. Les propositions émises sont regroupées dans un document intitulé la "charte de l'enfance déficiente"¹⁷⁵. Après examen de la législation en vigueur et des projets menés depuis la fin de la première guerre mondiale, le projet prévoit la mise en place d'un office public d'hygiène sociale dans chaque département agréé par le ministère de l'Education nationale et travaillant en lien avec les commissions médico-pédagogiques. Il est prévu que cet office organise les consultations en neuropsychiatrie sur orientation des médecins, des instituteurs et directeurs d'école. A la suite de cette étape, un médecin examine le patient et propose à la commission médico-pédagogique une orientation vers des établissements de perfectionnement, qui deviendraient obligatoires, ou vers un institut médico-pédagogique avec des soins pris en charge par les psychiatres. Un enseignement est prévu dans ces deux types de structures. Enfin, "les enfants déficients irrécupérables"¹⁷⁶ n'ont pas d'enseignement scolaire. Ils relèvent des services hospitaliers et peuvent bénéficier au mieux d'une initiation professionnelle. Cette commission souligne également l'importance de bénéficier de professionnels formés aux spécificités de l'enseignement spécialisé. A ce sujet, J. ROCA considère cette période comme constituant un véritable élan dynamique¹⁷⁷.

Pour autant, et même si ces travaux ont le mérite de constituer une première prise en compte transversale du problème soulevé par l'enfance déficiente, toutes les propositions citées ne sont pas immédiatement suivies d'effet, le projet de loi issu des travaux de la commission de novembre 1936 n'ayant pas été voté. Ce projet visant l'organisation des régimes de l'enfance déficiente rejoint ainsi les nombreuses propositions précédentes. Il

¹⁷⁵ Ces informations sont citées notamment par Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.70 et reprises notamment par Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.103.

¹⁷⁶ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.71.

¹⁷⁷ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.78.

permet de se rendre compte de l'importance des débats sur ces questions et des premières tentatives de coordination interministérielle, tout en constituant une réelle tentative de promotion du secteur de l'enseignement spécialisé. Ainsi, c'est dans le travail pluridisciplinaire, avec l'apport de scientifiques de tous horizons, et dans un parallèle avec la promotion de politiques sociales d'envergure que se développent réellement les premières réflexions concernant l'enseignement spécialisé.

Paragraphe 2 Délégitimation totale du secteur de l'enseignement spécialisé sous le régime de Vichy

"La priorité de fait donnée au secteur public par le Front Populaire et celle accordée symétriquement au secteur privé par Vichy viendront recouvrir la coupure initiale du champ entre école et psychiatrie"¹⁷⁸. Au niveau politique, cela se traduit par l'arrivée au pouvoir du Maréchal PÉTAIN qui souhaite incarner un changement idéologique profond. Pourtant, ce sont souvent les mêmes hommes, les mêmes spécialistes des questions de l'enfance qui sont consultés pour trouver une solution aux problèmes posés par les enfants arriérés. Mais, l'affirmation d'une moralisation forte au service de politiques marquées avant tout par le souci de contrôler la société engendre une légitimation des institutions privées de gestion de l'enfance.

A- L'idéologie mise en avant durant la période de Vichy : la volonté de moraliser la jeunesse

Le développement de l'enseignement spécialisé dans le cadre du secteur public connaît un coup d'arrêt avec la fin de la III^e République. Les initiatives des gouvernements précédents et notamment du Front populaire sont annihilées par un changement de référentiel qui amène à l'institution du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, au terme de l'arrêté du 25 juillet 1943, sous la présidence du docteur G. HEUYER. Les réflexions sur la démocratisation scolaire impulsée notamment par le ministre de l'Éducation nationale J. ZAY sont mises entre parenthèses. La primauté est donnée à la volonté de moraliser la jeunesse française en reproduisant un modèle familial, autour notamment du scoutisme et de la religion. Au niveau institutionnel, Le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral et les Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence

¹⁷⁸ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.103.

déficientes et en danger moral (ARSEA), créées en 1943, viennent donner primauté à la médecine, à la magistrature et à la psychiatrie. Le métier d'éducateur naît de cette évolution : tout comme le psychologue, il est chargé durant cette période de recueillir des informations utiles au pouvoir médical tout en incarnant les valeurs d'ordre, d'engagement et de moralité.

1) Influence politique et idéologique

Une volonté de moralisation et de connaissance scientifique de l'individu caractérise cette période. Les idées politiques suivent une idéologie faisant la part belle à l'idée d'encadrement strict de la déviance. Les recherches médicales et scientifiques sont donc prépondérantes alors même que les gouvernants affirment la volonté de rompre avec les politiques antérieures.

a) Prépondérance des recherches médicales et scientifiques

Avant la deuxième guerre mondiale, "la rééducation est encore un mot vide, sans théories ni réalisations unifiées"¹⁷⁹. Au début du régime de Vichy, l'hétérogénéité des mesures prises depuis trente ans mène pour l'instant à une unification impossible du secteur de "l'enfance difficile" : "Près d'un siècle d'initiatives privées dans toutes les directions ne définissent pas le territoire de l'enfance à protéger, mais composent un inextricable puzzle d'institutions jalouses de leur liberté et avides des subsides d'Etat au nom du service rendu à la collectivité"¹⁸⁰. Malgré une motivation forte en faveur des politiques sociales durant la période du Front Populaire, les difficultés économiques et politiques de l'époque ont raison des bonnes intentions. Durant la deuxième guerre mondiale, c'est alors au tour du régime de Vichy d'organiser le secteur, non plus par l'intermédiaire d'initiatives publiques mais en s'appuyant sur le secteur privé de la rééducation, à savoir les réseaux associatifs et les mouvements de jeunesse.

Très rapidement, les aspirations démocratiques et égalitaires ne résistent pas à l'affirmation de certaines valeurs telles que l'ordre ou le recours à l'hygiène sociale. La recherche scientifique est poussée à son paroxysme durant cette période. Elle se développe à la suite de l'agrément donné aux médecins pour l'accueil des enfants déficients dans des

¹⁷⁹ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.28.

¹⁸⁰ Ibid.

établissements privés, tout en prévoyant leur financement par les prestations de l'assurance maladie. Cette décision de 1937 du ministère de l'Hygiène, de l'assistance et de la prévoyance donne la primauté au secteur médico-éducatif sur l'action du ministère de l'Education nationale¹⁸¹. Il n'est dès lors pas étonnant de voir le secteur de l'enseignement spécialisé relégué sous la tutelle du secteur de l'enfance inadaptée, lui-même régi principalement par des médecins, des psychiatres, des juristes. La nomenclature et classification des jeunes inadaptés proposée par le Docteur D. LAGACHE en 1946 est empreinte de cette histoire¹⁸². Elle s'inscrit dans un mouvement historique long embrassant certaines idées dominantes, de la III^e à la IV^e République. Elle est le reflet d'une époque marquée par le souhait exacerbé de contrôler la société, soupçonnée d'être à l'origine de tous les maux. Les lois sociales appliquées sous la III^e République reflétaient avant tout le souci d'améliorer la société par l'instruction et d'encadrer celle-ci par des mesures de contrôle. La référence au pouvoir médical était déjà forte. Elle le sera encore à la fin de la deuxième guerre mondiale après quelques années marquées par la prépondérance de thèses eugénistes, raciales, inégalitaires. Les peurs de la décadence, de la dégénérescence de l'espèce humaine, thèmes forts du début du XX^e siècle, sont clairement amplifiées durant cette période.

b) L'affirmation d'une volonté de rupture

Le gouvernement de Vichy inscrit sa politique dans une quête identitaire, suite à la défaite de 1940. Pour M. BONINCHI, le gouvernement de cette période cherche à "imposer l'image d'un régime vertueux et moraliste, attaché au respect des traditions et de la morale chrétienne"¹⁸³. Il y a bien une volonté forte de rompre avec les principes républicains défendus auparavant. Dans le même temps, le souhait de se démarquer des préceptes de la démocratie libérale s'affiche nettement, par l'intermédiaire d'une vision corporatiste de la nation, qui tend à se démarquer radicalement des politiques poursuivies précédemment. Mais, dans les faits, la rupture avec les politiques menées sous la III^e République n'est pas si évidente.

¹⁸¹ Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.32.

¹⁸² Sauvegarde, n° 2, 3, 4, 1946, cette nomenclature est disponible en annexe de Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.262 ; Daniel LAGACHE, *L'unité de la psychologie, Psychologie expérimentale et psychologie clinique*, PUF, Paris, 2013.

¹⁸³ Marc BONINCHI, *Vichy et l'Ordre moral*, PUF, 2005, Paris, p.9.

Concernant le secteur de l'enfance inadaptée, il est possible de remarquer une certaine continuité des personnes les plus influentes. Selon F. MUEL-DREYFUS, les mêmes psychiatres et médecins sont mandatés en 1943 pour organiser le secteur de l'enfance inadaptée car durant l'entre-deux-guerres, "le corps médical a multiplié les preuves de sa compétence dans la préservation et le relèvement de l'enfance"¹⁸⁴. Dès lors, la confiance qui leur est accordée semble logique. Mais, elle se fait au détriment des politiques scolaires puisque durant la période de l'Etat Français, l'école est considérée comme un ennemi intérieur en étant "soupçonnée d'étendre ses prérogatives au détriment de l'enseignement catholique et de soutenir un courant gauchissant"¹⁸⁵. L'école est un bouc émissaire remarquable dans ce contexte. Une entente Eglise-Etat naît de ce changement en s'alimentant des nombreuses discordes entre l'enseignement public laïc et les écoles libres primaires autorisées par la loi Guizot de 1833 et la loi Falloux de 1850. L'enseignement spécialisé ne peut s'inscrire dans ces luttes d'influence d'autant plus que le régime de Vichy entérine des politiques scolaires élitistes, particulièrement concernant les lycées.

Dans cette recherche forte de changement, la politique scolaire tout comme "les efforts que fait Vichy pour relever le niveau de la moralité sont, pour une bonne part, un trompe-l'œil"¹⁸⁶. Ainsi, certains milieux catholiques tels que les sympathisants de gauche ou les traditionnalistes se détacheront rapidement des orientations choisies¹⁸⁷. Le gouvernement veut moraliser la jeunesse tout en souhaitant que l'attention soit portée sur les groupes, les corps de métiers sans aucune considération pour l'individu. Mais, en réalité, la cohérence des actions est difficile à percevoir ce qui fait dire à M. BONINCHI que "les réformes mises en œuvre entre 1940 et 1944 restent une juxtaposition de mesures éparses qui ne s'inscrivent dans aucun véritable programme général et peinent à former un ensemble cohérent et harmonieux"¹⁸⁸. Dans ce contexte, l'absence d'idéal démocratique, combinée à la sélection des meilleurs, conduit seulement à l'encadrement éducatif des jeunes inadaptés sans autre préoccupation que de garantir l'ordre public.

2) Modèle familialiste, recherches scientifiques et eugénisme au service d'une élite

¹⁸⁴ Francine MUEL-DREYFUS, *Le métier d'éducateur*, op.cit., p.239.

¹⁸⁵ Michel CHAUVIERE, *Intégration scolaire et insertion socioprofessionnelle*, Editions du champ social, Lecques, 2001, p.21.

¹⁸⁶ Robert PAXTON, *La France de Vichy, 1940-1944*, 1ère édition aux Etats-Unis en 1972, op.cit., p.197.

¹⁸⁷ Robert PAXTON, *La France de Vichy, 1940-1944*, 1ère édition aux Etats-Unis en 1972, op.cit., p.202.

¹⁸⁸ Marc BONINCHI, *Vichy et l'Ordre moral*, op.cit., p.65.

Les mesures adoptées sous le régime de l'Etat Français permettent de structurer le secteur de l'enfance inadaptée. Le Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral émet des propositions afin d'encadrer des populations socialement ciblées. Dès lors, selon C. ROSSIGNOL, "le dispositif institutionnel issu des travaux du Conseil technique constitue un outil de pouvoir et de contrôle social auquel il sera difficile de renoncer"¹⁸⁹. Les travaux de ce Conseil entérinent une vision essentiellement défectologique qui se combine alors à un souci marqué d'encadrer les individus susceptibles d'être dangereux pour la société. Durant la guerre, la prégnance d'idées laissant la place à la hiérarchie ou à la promotion d'une aristocratie s'inscrit dans la lignée des idées défendues par la droite Maurassienne pendant l'entre-deux-guerres. Tout en voulant promouvoir une élite, certains intellectuels influents militent en faveur d'un eugénisme lié à une volonté de répression. Cet esprit marque donc les premières années de développement du secteur de l'enfance inadaptée, y compris après la Libération. Face à cet eugénisme au service de l'élitisme, il existe également un "eugénisme Républicain"¹⁹⁰ mis en avant par H. SELIER, V. BASCH ou le Parti communiste et ce, dès les années 1930. Les institutions créées à la suite de la promotion de ces idées seront légitimées après la guerre. Il convient de définir ces différentes notions et de mentionner les conséquences de leur application future.

a) Eugénisme aristocratique et "eugénisme républicain"

Les valeurs d'ordre et d'hygiène sociale sont fortement débattues au cours de la première partie du XX^e siècle. Pour certains, notamment des idéologues de droite tels que A. CARREL ou le cercle Fustel de Coulanges, la démocratie a engendré la décadence, l'école de la III^e République est à l'origine de nombreux maux. Le parlementarisme, la modernité, l'esprit de jouissance sont autant de valeurs amenant la production de "faibles"¹⁹¹. Face à ce constat, l'objectif d'A. CARREL est de "faire disparaître la folie et le crime par des changements profonds d'éducation et de conditions sociales"¹⁹². Ces idées sont révélatrices d'une époque durant laquelle l'eugénisme est considéré comme un sujet pouvant être débattu.

¹⁸⁹ Christian ROSSIGNOL, Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943, Approche sociolinguistique et historique, Revue d'histoire de l'enfance irrégulière, La protection de l'enfance : regards, n° 1, 1998.

¹⁹⁰ Expression reprise à Jean-Michel BARREAU, Alexis Carrel ou le handicap accusé, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.181-192.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid.

L'objectif est la définition d'un avenir faisant place au progrès en alliant les lois de la raison scientifique au pragmatisme social. L'idée de promotion d'une élite est ainsi envisagée : A. CARREL souhaite ainsi "remplacer la démocratie par la biocratie"¹⁹³ en faisant triompher l'idée de sélection naturelle selon la loi du plus fort, et en confiant le pouvoir politique aux médecins biologistes.

Cette période, qui s'inscrit dans une recherche de l'autorité, de la hiérarchie et du corporatisme, a influencé le traitement de l'enfance inadaptée. Ces valeurs sont au fondement des institutions créées pour gérer les "arriérés". Mais, à côté de ce mouvement eugéniste porté par des mouvements ou des personnalités de droite, il existe aussi un "eugénisme républicain"¹⁹⁴ incarné par des partisans du Front populaire ou du Parti communiste. Ainsi, pour H. SELLIER, ministre de la Santé publique en 1936, il convient de prendre en compte le risque de "dégénérescence du peuple" ou la nécessité de "défendre la race". Selon lui, "la France a trop d'hérédosyphilitiques, de rachitiques, d'arriérés, d'anormaux dont l'existence aussi pénible pour eux que pour les autres encombre les hôpitaux, les asiles, les prisons"¹⁹⁵. Au fondement des politiques familiales, les orientations s'affirment : l'enfance arriérée fait l'objet de politiques visant à élever sa moralité, sa résistance physique et doit être sérieusement encadrée afin d'éviter tout risque pour la société, dans une perspective se rapprochant d'une promotion de l'hygiénisme social. Cette remarque rejoint les propos de M. THOREZ pour qui "la classe ouvrière ne veut pas une France affaiblie, avec un peuple dégénéré. Elle veut une France laborieuse forte et puissante. Que faire dans ce but ? Il faut dès à présent appliquer une politique de protection efficace de la mère et de l'enfant"¹⁹⁶. L'hygiénisme, l'encadrement de populations dont les difficultés peuvent troubler l'ordre public sont ainsi au fondement des réflexions politiques de cette époque. Avec cette lecture clairement répressive, l'institution du Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral peut tout aussi bien être perçue comme répondant à une vision hiérarchique de l'ordre social. Cela s'inscrit dans la vision inégalitaire ainsi promue : le sort réservé aux malades

¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Jean-François SIRINELLI, Histoire des droites en France, Tome III, Sensibilités, Gallimard, Paris, p.24, in Jean-Michel BARREAU, Alexis Carrel ou le handicap accusé, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

¹⁹⁶ Alain DROUARD, Une inconnue des sciences sociales, la fondation Alexis Carrel, Paris, Editions de la maison de l'homme, 1992, in Jean-Michel BARREAU, Alexis Carrel ou le handicap accusé, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

mentaux illustre cette orientation¹⁹⁷, puisque 45000 personnes sont mortes de faim dans les hôpitaux psychiatriques en France durant le régime de Vichy. Il est donc légitime de s'interroger sur l'objectif recherché par les membres du Conseil technique qui légitiment ce système inégalitaire en classant les mineurs selon des caractéristiques médicales.

b) L'influence politique de ces deux thèses

Dès 1936, est régenté un recensement des enfants déficients en France afin de déterminer les proportions de jeunes inéducables et éducatibles. Cette demande politique motivée par un souci démocratique et égalitaire sera reprise en 1941 par la Fondation française pour l'étude des problèmes humains, organisme créé et régenté par A. CARREL. L'objectif est dès lors très différent : une inscription dans la lignée des thèses eugénistes du début du XX^e siècle est envisageable. La recherche d'une élite, d'une aristocratie déterminée sur le fondement de critères biologiques motive ces nouvelles recherches. Selon B. RAVON¹⁹⁸, la notion "d'échec scolaire" est liée à la problématique de "l'inadaptation sociale" puisque les travaux menés par la fondation française pour l'étude des problèmes humains serviront de base en 1945 aux premiers travaux de l'Institut national d'études démographiques (INED) en matière scolaire. Les idées sont donc reprises au long des différentes époques avec des finalités différentes. Durant l'administration de Vichy, l'enquête suivie vise clairement le classement des individus en fonction de leur capital humain en distinguant de manière anthropotechnique, les inéducables, les éducatibles, les sous-normaux ou les surdoués. Ces classifications sont au service d'une obsession de la décadence et doivent permettre de mieux encadrer la population. Il est clairement possible d'employer le terme "d'eugénisme" dans ce contexte puisque des présupposés héréditaristes sont valorisés au profit d'une approche statistique des populations.

Pourtant, mis à part l'épisode vichyssois durant lequel les études statistiques de grands segments de population pouvaient répondre à une volonté politique eugénique, les enquêtes poursuivies avant et après cette période sont davantage teintées d'hygiénisme social. La distinction se fait donc principalement sur les différences entre les valeurs républicaines qui mettent en avant une volonté démocratique au service de l'égalité et la prégnance d'idées visant la promotion exclusive d'une élite et la domination de l'autorité sur toute autre valeur.

¹⁹⁷ Isabelle VON BUELTZINGSLOEWEN, Les aliénés morts de faim dans les hôpitaux psychiatriques français sous l'occupation, Vingtième siècle, Revue d'histoire, avril 2002, n° 76, pp.99-115.

¹⁹⁸ Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., p.195.

L'influence des idées médicales, au travers notamment de la psychiatrie, engendre des orientations bien affirmées. Ces dernières s'inscrivent dans une continuité historique et entraîneront des évolutions institutionnelles significatives, indépendamment des propositions du ministère de l'Education nationale en matière d'enseignement spécialisé.

B- Concrétisations politiques et conséquences immédiates

Durant les années 1940, le secteur de l'enfance inadaptée se structure autour des actions conjointes des ministères de la Santé et de la Justice principalement, et de l'Education nationale de manière secondaire. M. CHAUVIERE a montré l'importance de cette période dans l'organisation du champ¹⁹⁹. Avant-guerre, la France de l'inadaptation est multiforme : dans le secteur public, quelques classes de perfectionnement existent à côté de maisons d'éducation surveillées et d'écoles de préservation de l'administration pénitentiaire qui ont une mauvaise réputation ; le ministère de la Santé a déjà créé quelques instituts médico-pédagogiques. Le secteur privé, quant à lui, est en plein développement mais est tributaire des crises économiques. Les institutions ainsi gérées oscillent entre la recherche d'une moralisation et la correction. M. CHAUVIERE relève les différentes structures existantes : "sociétés de patronages d'anciens détenus, institutions charitables, établissements de bienfaisance et internats de rééducation"²⁰⁰. Face à l'hétérogénéité initiale du secteur, il convient donc d'envisager comment s'institue la notion centrale que constitue "l'enfance inadaptée". A ce sujet, les politiques familiales et morales ont une influence sur le secteur sous l'impulsion des politiques prônées par le gouvernement de Vichy. Les politiques mises en place ont également une influence sur la relégation des populations inadaptées après la Libération.

1) Unification de l'Enfance inadaptée au sein des ARSEA

Avec le gouvernement de Vichy, "la France des instituteurs" est décrédibilisée, les enseignants sont perçus comme responsables de la défaite face à des milieux cléricaux soucieux de regagner une influence. Dans ce contexte, une volonté très forte de moraliser la jeunesse autour du modèle familial se développe. Cela se concrétise par une place prépondérante accordée à la médecine, à la psychiatrie ou à la magistrature. Le secteur de

¹⁹⁹ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.18.

²⁰⁰ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.19.

l'enfance inadaptée s'organise ainsi autour de principes davantage scientifiques que pédagogiques, et grâce à des initiatives familiales et privées.

a) Une structuration familialiste du secteur de l'enfance inadaptée

L'unification et les évolutions immédiates du secteur de l'enfance inadaptée sont tributaires des choix politiques effectués durant la période de Vichy. A cette époque, l'Etat Français souhaite mettre en avant des structures reproduisant le modèle familial et adopter des valeurs inspirées par la tradition. En ce sens, les chantiers de jeunesse, le scoutisme (avant juin 1943 et le retrait de l'agrément), le recours à la religion, l'attachement à la terre par des activités manuelles, sont autant de pistes favorisant la rééducation de la jeunesse déficiente. L'importance de la famille dans la société s'affirme, et l'Etat veille à promouvoir les institutions et les valeurs traditionnelles. Cela s'inscrit également dans la volonté de développer le corporatisme qui correspond aux principes défendus par l'administration vichyssoise. Dans ce contexte, l'objectif de moralisation de la jeunesse passe par une éducation pratique, par l'acquisition d'un savoir-faire, et théorique, par l'apprentissage de références traditionnelles communes. Pour les jeunes relevant de l'administration pénitentiaire s'organise "un dispositif privé de gestion non carcérale de la population délinquante, (...) à côté d'un encadrement carcéral maintenu dans le secteur public"²⁰¹. Le ministère de la Justice organise ainsi ces nouveautés institutionnelles : les mineurs sont répartis au sein de centres d'accueil, de centres d'observation ou de centres de rééducation. Après la Libération, ces institutions sont conservées et se renforcent. Ainsi, l'inadaptation, combinée à la rééducation, façonne l'identité institutionnelle du secteur de l'enfance inadaptée jusqu'aux années 1970. Dès lors, le diagnostic médical est posé hors de l'école, en fonction de modalités cliniques et psychopédagogiques. Dans ce contexte, la place accordée aux médecins, aux magistrats, aux institutions privées ou confessionnelles permet d'envisager les luttes d'influence qui auront lieu à la Libération entre les professionnels de la santé et les enseignants.

Cette organisation dépendante des initiatives privées se poursuit après 1945 alors que, dans le même temps, mission est désormais donnée aux instituteurs de redresser la France. Pour autant, les enseignants doivent composer avec leur délégitimation durant la guerre, au profit de mouvements dont les savoir-faire ont été reconnus, telles que les mouvements de

²⁰¹ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.43.

jeunesse et les organisations associatives. A contrario, l'expertise médicale et psychiatrique se développe depuis les années 1920 et son influence s'accroît progressivement : à partir des années 1940, les médecins et les psychiatres sont clairement à l'origine de l'évolution du secteur de l'enfance inadaptée. De cette évolution, découle un dualisme scolaire : la recherche de plus en plus forte de promotion d'une école unique côtoie l'existence d'un système parallèle pour les élèves repérés comme ne pouvant s'inscrire dans une scolarisation ordinaire. Ces élèves sont alors pris en charge médicalement dans des structures encadrées par des éducateurs ; la médicalisation de leurs troubles prend le pas sur leur éducabilité dans un cadre scolaire.

b) L'institution de la notion d'enfance inadaptée

La paternité de la notion d'enfance inadaptée revient au docteur G. HEUYER et à ses collaborateurs. Au sein du Conseil de l'enfance déficiente et en danger moral créé le 25 juillet 1943, une nomenclature générale est définie autour d'un même terme commun : l'inadaptation des jeunes. Le Conseil est chargé "d'établir le statut de l'enfance déficiente et en danger moral, et de fournir dans toutes les circonstances où l'enfant déficient a besoin d'être assisté, les techniques et les méthodes qui permettent d'assurer son dépistage, son observation et son reclassement dans la vie sociale"²⁰². Il se compose principalement de médecins spécialisés, dont des psychiatres, dans un contexte où la prophylaxie sociale et mentale est prégnante. Le dépistage, la sélection et l'encadrement des mineurs susceptibles de porter atteinte à l'ordre public sont des objectifs partagés par le régime de Vichy. En ce sens, le secteur médical et le secteur judiciaire se rapprochent afin de façonner un homme nouveau autour de projets permettant l'appropriation d'une morale. Pour cela, l'administration française confie le dossier des enfants déficients et en danger moral au ministère de la Santé qui s'appuie sur le commissariat général à la famille et sur les Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence déficientes et en danger moral (ARSEA). Un système hybride géré par des instances privées et contrôlé par des institutions publiques s'organise, dans le souci de répondre aux problèmes posés par l'enfance délinquante. Le métier d'éducateur apparaît dans ce contexte, marqué par l'indifférence face à l'hétérogénéité des situations : le secteur se développe en suivant les classifications psychiatriques unifiées

²⁰² Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.73.

avec une même référence, l'inadaptation. Un an après la création des ARSEA en 1943, la stratégie poursuivie est déjà entrée dans les faits selon M. CHAUVIERE²⁰³. Les présidences des associations sont confiées le plus souvent à des hommes du barreau, et une place importante est garantie aux médecins. Au contraire, il y a peu de travailleurs sociaux, pas d'enseignant, pas d'élus locaux. Pour M. CHAUVIERE, les ARSEA naissent ainsi du dirigisme vichyssois et profitent d'une organisation exorbitante par rapport à la loi de 1901 dans laquelle les préfets régionaux disposent de pouvoirs importants.

Les mesures prises légitiment une approche technicienne. Dans un contexte de recherche d'une moralisation, d'une volonté de responsabiliser fortement les familles envers leurs enfants, une place essentielle est laissée à l'expertise et au dépistage effectués principalement par les médecins spécialisés en neuropsychiatrie. L'unification de toutes les "enfance inassimilables" se fait donc sans concertation avec le ministère de l'Education nationale. La composition du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral illustre ce déséquilibre institutionnel : on compte dix-sept personnes relevant du secteur médical et seulement un enseignant spécialisé et deux inspectrices²⁰⁴. Les notions d'éducabilité, d'adaptation pédagogique ne sont donc pas à l'ordre du jour ; seule compte la sélection, la répartition selon des critères scientifiques rigoureux. "Enfants, assistés, délinquants, caractériels, débiles... l'enfance naturalisée les contient maintenant tous, puisque ses catégories peuvent assurer le triage et la distribution, en garantir l'adaptabilité relative au principe de rendement, et nourrir de raison la gestion encore artisanale des équipements"²⁰⁵. Une approche technicienne de la déviance est ainsi privilégiée. Cet élément historique est à l'origine de la scission importante entre les institutions privées gérées par les ARSEA, qui ont pu regrouper des initiatives charitables, religieuses ou médicales, et "les deux petites unités publiques" que constituent l'éducation surveillée, sous la tutelle du ministère de la Justice, et l'enseignement spécialisé organisé par le ministère de l'Education nationale²⁰⁶.

2) Postérité immédiate : primauté à la médecine, à la psychiatrie, à la justice

Les recommandations médicales et psychiatriques engendrent la classification des jeunes déficients en fonction de leur inadaptation. Le fait d'envisager l'inadaptation de grands

²⁰³ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.70.

²⁰⁴ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.72.

²⁰⁵ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.108.

²⁰⁶ Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.111.

segments de populations permet, a contrario, et ce dès la fin des années 1940, de réfléchir à l'adaptation des personnes concernées. En attendant, une organisation catégorielle se dessine, tout en reléguant très largement l'influence du ministère de l'Education nationale et le secteur de l'enseignement spécialisé.

a) Une organisation catégorielle de l'enfance inadaptée

Le travail réalisé par le Docteur D. LAGACHE en 1946, intitulé "nomenclature et classification des jeunes inadaptés"²⁰⁷, définit une approche catégorielle de l'inadaptation. D. LAGACHE est agrégé de philosophie. Il a suivi des études de médecine et de psychiatrie. Il est aussi maître de conférences en psychologie à la Sorbonne à partir de 1947. Ses travaux de recherche s'intéressent tout particulièrement à la psychopathologie et à l'unité de la psychologie, alors même que de nombreux courants doctrinaux tendent à affirmer leurs divergences. Son influence sur le développement de la psychanalyse est certaine à une époque où la compréhension d'actions et de sentiments humains passe par une indispensable introspection. Ses connaissances médicales combinées à son expérience pratique en matière de psychologie l'amènent à proposer une classification précise des types de déficiences, en fonction de la possibilité de soigner ou de rééduquer le sujet. L'avis médical et l'analyse scientifique priment donc sur une approche socio-éducative. Cet avis détermine largement l'orientation des enfants et adolescents inadaptés, ce qui renforce la coexistence entre les initiatives privées et l'enseignement spécialisé qui tente de démontrer les bénéfices d'une approche éducative, scolaire de la déficience.

La distinction entre un secteur privé protéiforme et un secteur public en recherche d'influence se poursuivra à la Libération. En effet, l'épuration concernera peu les techniciens responsables de l'institution unifiée du secteur de l'enfance inadaptée durant la période de Vichy. Au contraire, les nouveaux décideurs politiques s'appuient sur les associations qui ont déjà été légitimées, pour généraliser ce dispositif et l'étendre au long de la IV^e République. Dans ce contexte, la Sécurité sociale devient le principal financeur des structures ainsi gérées : le secteur de l'enseignement spécialisé au sein du ministère de l'Education nationale reste alors en marge, malgré la volonté de redresser le pays par l'action de l'école. Une radicalisation progressive des positions de chaque ministère apparaîtrait inévitablement.

²⁰⁷ Daniel LAGACHE, nomenclature citée par Michel CHAUVIERE, Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy, op.cit., p.262.

b) Relégation du ministère de l'Education nationale : déficit de légitimité de l'enseignement spécialisé

Durant la deuxième guerre mondiale, le discrédit porté sur le ministère de l'Education nationale et sur l'ensemble des enseignants est très important. Dès la Libération, le ministère de l'Education nationale cherche logiquement à asseoir une nouvelle influence et à coordonner les services de l'enfance déficiente. La dénomination "enfance déficiente" utilisée dans une tentative de réappropriation du secteur en 1944 marque ainsi une filiation avec la période du Front Populaire²⁰⁸.

Mais, dans un contexte politique et démocratique nouveau, l'affirmation de R. PAXTON se vérifie ; pour cet historien, dont les écrits ont mis en lumière la volonté de collaboration du régime de Vichy avec l'occupant, "il y a probablement continuité beaucoup plus que rupture entre Vichy et les gouvernements qui lui succèdent"²⁰⁹. Cela se vérifie tout particulièrement concernant la gestion du secteur de l'enseignement spécialisé. Dans La France de Vichy, l'auteur américain démontre la stabilité des équipes de fonctionnaires durant les périodes successives. Les orientations politiques sont toujours menées par les mêmes techniciens ou administrateurs alors que l'épuration qui a lieu à la Libération concerne davantage les intellectuels. Dans ce contexte, les politiques scolaires générales cherchent en théorie à réaffirmer le souci de démocratiser l'enseignement²¹⁰. Mais dans les faits, les concrétisations sont beaucoup plus tardives. Une certaine continuité historique se dégage, marquée par l'impossibilité d'imposer des thèmes forts visant à garantir une unicité scolaire et une égalité d'accès.

Pourtant, les réflexions sont importantes à cette période, à la suite de celles menées durant l'entre-deux-guerres : la promotion de la démocratie par l'école, la défense des valeurs républicaines, le développement de la psychologie scolaire constituent autant d'objectifs inscrits dans le temps. Mais concrètement, malgré une volonté affichée de rompre avec les injustices issues du régime de Vichy, la valorisation de l'égalité par l'intermédiaire de l'école unique peine à s'imposer. Au contraire, un système fonctionnel se met en place en acceptant

²⁰⁸ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.140.

²⁰⁹ Robert PAXTON, La France de Vichy, 1940-1944, 1ère édition aux Etats-Unis en 1972, op.cit., p.386.

²¹⁰ Le rapport Langevin-Wallon, publié à la Libération, constitue un exemple des réflexions alors en cours sur la démocratisation scolaire. Les préconisations de ce rapport ne seront pas appliquées.

les inégalités. Au sein de cette organisation, c'est principalement le secteur de l'enfance inadaptée qui accueille les jeunes ne pouvant suivre un cursus scolaire ordinaire. Le secteur de l'enseignement spécialisé, lui, prend parfois en charge les inadaptés dans des structures qui seront amenées à se développer au cours des années 1950 et 1960 : les classes de perfectionnement.

Chapitre 2 L'enseignement spécialisé sous la IV^e République : références médicales et faible légitimité du ministère de l'Education nationale

La fin de la deuxième guerre mondiale voit l'avènement de nouvelles réflexions sociales. En reprenant les propos de P. RAYNAUD, il est possible d'affirmer que "c'est plutôt après 1945, dans le contexte des grandes réformes de la Libération, que s'impose le rôle de l'école comme un des moyens privilégiés de la transformation sociale"²¹¹. Ainsi, mission est donnée aux instituteurs de former une jeunesse capable de soutenir les efforts nécessaires à la reconstruction du pays. L'éducation fait donc l'objet de nombreuses réflexions et se définit en fonction d'une finalité : fournir une main-d'œuvre disponible face à l'ampleur des travaux de reconstruction. Quant au secteur de l'enseignement spécialisé, il se distingue des réflexions liées au système scolaire général, et est largement tributaire des évolutions sectorielles entérinées par le régime de Vichy. Dans ce contexte de reconstruction, les politiques menées en matière d'assurance sociale vont avoir une incidence déterminante. Dès lors, les élèves relevant de l'enseignement spécialisé et du secteur de l'enfance inadaptée s'inscrivent dans un vaste plan de solidarité nationale. A partir de cette période, l'enseignement spécialisé se développe progressivement sur des fondations plus anciennes et en référence à la loi du 15 avril 1909 visant à créer les classes et les écoles de perfectionnement. L'année 1945 constitue donc une date particulière : elle correspond à l'essor des réflexions engagées à la Libération quant à la définition de nouvelles politiques sociales, ce qui légitime pleinement le rôle du ministère de la Santé. A côté de ces évolutions, le secteur de l'enseignement spécialisé se nourrit des réflexions liées aux politiques d'intégration de populations à la marge de la société, et de celles portant plus spécifiquement sur la démocratisation scolaire.

Section 1 Les premières réflexions sur l'inadaptation et la définition de la solidarité

Suite à la loi du 22 mai 1946 qui institue un système universel de protection sociale en France, la solidarité mise en avant durant les premières années de la IV^e République débouche sur une concrétisation politique remarquable. Ainsi, le nouvel élan fraternel caractéristique de

²¹¹ Philippe RAYNAUD, La place de l'école dans la société, La Documentation française, Paris, Cahiers français, n° 368, 2012, pp.2-5.

cette période engendre la promotion d'une nouvelle forme d'égalité démocratique autour du principe de redistribution. Pour P. ROSANVALLON, l'année 1945 en constitue le point d'orgue à la suite d'influences internationales sur le sujet²¹². La prise en charge des inadaptés s'inscrit désormais dans le cadre de la solidarité nationale. Son institutionnalisation est le fruit d'une volonté politique forte, couplée à l'émergence de nouveaux acteurs sociaux tels que les associations, qui sont elles-mêmes souvent gérées par des médecins ou des magistrats soucieux à la fois de promouvoir l'individu mais aussi de protéger la société par une action préventive. Les pouvoirs détenus en la matière par ces professionnels, parmi lesquels on retrouve les psychiatres, permettent la mise en place d'une nouvelle organisation faisant référence à leurs connaissances disciplinaires. De manière parallèle, et en souhaitant la promotion de la psychologie au sein de l'institution scolaire afin de garantir l'égalité démocratique, le rapport Langevin-Wallon constitue également une référence importante de la période. Il est donc possible d'envisager le renforcement du pouvoir psychiatrique autour du réseau associatif, et l'émergence de la psychologie scolaire autour d'initiatives portées par le ministère de l'Education nationale. Ensuite, il est indispensable d'exposer l'esprit de cette période fondé sur les concepts de lien social et de démocratisation scolaire.

Paragraphe 1 Renforcement du pouvoir psychiatrique et émergence de la psychologie scolaire

Le secteur de l'enseignement spécialisé se développe très lentement au cours de la première moitié du XX^e siècle. En 1945, il est en concurrence avec le secteur de l'enfance inadaptée qui constitue la référence principale en matière de prise en charge des jeunes déficients. Le ministère de l'Education nationale peine à se faire une place à côté du ministère de la Santé qui a davantage de légitimité, du fait du rôle accordé aux médecins et aux psychiatres durant la deuxième guerre mondiale. Pour autant, depuis le début du siècle et particulièrement depuis l'entre-deux-guerres, les réflexions scolaires se développent, afin de prendre en charge l'échec scolaire, la démocratisation de l'enseignement ou la connaissance du sujet apprenant. Un lien est donc inévitable entre deux temps séparés par la deuxième guerre mondiale : les orientations politiques défendues par l'administration de Vichy entraînent la primauté du pouvoir médical sur les visées éducatives.

²¹² Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.274, et l'ensemble du chapitre 3 de l'ouvrage : *Le siècle de la redistribution*, p.227 ; Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., p.40.

A- Pouvoir psychiatrique et initiatives privées

Durant la III^e République, les élèves relevant de l'enseignement spécialisé sont identifiés, sélectionnés grâce aux tests de mesure d'intelligence. Ils sont ainsi écartés du cursus scolaire ordinaire suite à un avis médical ou suite à l'intervention d'un psychologue. Une certaine continuité historique et scientifique peut être remarquée sous la IV^e République, puisque ce même schéma est utilisé pour identifier les enfants et adolescents devant bénéficier d'une prise en charge particulière. En fonction des opportunités locales, ces jeunes sont donc confiés soit à des œuvres privées soit scolarisés au sein des classes de perfectionnement. Cette pratique se généralise après la guerre, en raison du faible nombre d'établissements relevant du ministère de l'Education nationale.

1) Rôle des associations

La légitimation des associations entraîne progressivement une reconnaissance de leurs compétences propres, en matière de prise en charge des individus inadaptés. Dans ce contexte, les connaissances liées aux problématiques médicales s'affinent au cours des années 1950, ce qui engendre le développement de nouvelles professions. La spécialisation médicale ainsi promue s'inscrit toujours dans le sens d'une nécessaire réponse à des besoins identifiés. Dans ce contexte, un certain militantisme en faveur d'une reconnaissance sociale des infirmes s'organise largement alors que, dans le même temps, le ministère de l'Education nationale peine à concrétiser les nombreuses réflexions relatives à la démocratisation scolaire.

a) Emergence et légitimation des mouvements associatifs

La structuration du secteur de l'enfance inadapté autour de l'action des associations est le fruit de politiques menées sous l'administration de Vichy. Cette période voit l'unification

d'un secteur hétérogène avec des moyens et des finalités très variés. Après 1945, le champ s'organise, sous l'impulsion du ministère de la Santé qui valorise une position solidaire et sociale. Ainsi, l'institution de la Sécurité sociale n'est pas étrangère à l'expansion de ce secteur, tout comme la dynamique providentielle de l'Etat, qui doit désormais garantir des conditions de vie décentes à chacun. Dans ce contexte, l'individu est à nouveau considéré de manière positive. Il ne représente plus celui dont il faut se méfier car n'appartenant pas à un corps déterminé mais commence à être appréhendé comme faisant partie de la société au nom d'une nouvelle vision égalitaire et démocratique. Dès lors, la nécessaire reconnaissance de l'individu, après des temps de sublimation du corporatisme, aboutit à la définition d'une catégorie identifiée par une infirmité. Ainsi, le secteur de l'enfance inadaptée se développe très rapidement à la suite de ces deux courants : d'un côté, les institutions répondent à des attentes étatiques de mieux en mieux ciblées, et de l'autre côté, une prise en compte de l'individu s'affirme sous l'impulsion de familles militantes. Leurs actions amènent à l'expansion de nouvelles structures regroupées dans le champ associatif, telles que les instituts médicaux. Ces établissements, en considérant dorénavant l'inadaptation, permettent d'envisager le reclassement social et professionnel de l'individu. Les besoins de chaque personne sont donc identifiés grâce à l'expertise de médecins, de psychiatres, de psychologues et de nouveaux spécialistes.

Il convient de préciser que, dès les années 1930, certains parents ont milité pour faire évoluer les représentations de la population concernant la vision du handicap²¹³. La logique d'enfermement qui prévalait est progressivement discutée au profit d'une prise en charge plus respectueuse des personnes. Pour autant, l'image de l'infirme défini par son incapacité reste largement dominante, jusqu'à la fin des années 1950 même si la loi Cordonnier du 2 août 1949²¹⁴ contribue à l'évolution des représentations. Cette loi relative à "la lutte contre l'indigence et la mendicité" justifie le versement d'une allocation de subsistances aux incapables. Ainsi, il convient de recenser les mineurs et adultes susceptibles d'y avoir droit. Le titre de cette loi démontre encore le souci social de préservation de la morale et de la tranquillité publique, puisque cette offre de subsistance intervient dans l'optique d'une prévention des dommages pour la société pouvant être occasionnés par une population déterminée. Les qualités des personnes considérées sont loin de justifier la position du

²¹³ Eric PLAISANCE, Deux associations dans leur rapport à l'Etat au début des années 1960 : l'APAJH et l'UNAPEI, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.221-232.

²¹⁴ Loi n° 49-1094 du 2 août 1949 dite Cordonnier, relative à l'aide aux aveugles et aux grands infirmes, JORF du 6 août 1949, p.7714.

législateur, dans la mesure où la figure de l'incapable prédomine très largement. Pour autant, cette loi, combinée à la politique de l'enfance inadaptée mise en place depuis 1943, permet d'envisager la rééducation des personnes pouvant s'inscrire dans cette démarche. Ainsi, alors même que bien souvent l'objectif initial vise la protection de la société, la connaissance de l'infirmité, de l'incapacité amène à prendre en compte le vécu de certaines personnes. Même si on est encore très loin de la reconnaissance des aptitudes restantes à chaque "infirmes" ou "incapable", la loi Cordonnier constitue une première étape vers la prise en compte future de l'adaptation, la motivation restant clairement la lutte contre la misère au profit du maintien de l'ordre social.

b) Importance de l'initiative privée

Les institutions en charge des enfants inadaptés font l'objet d'un contrôle depuis la mise en place des ARSEA en 1943. A la Libération et à la suite des politiques ainsi mises en œuvre, une certaine harmonisation de gestion des établissements sous initiative privée s'organise. Les œuvres et les associations bénéficient d'une aide étatique indépendamment de l'hétérogénéité des motivations originelles. Grâce à son institutionnalisation, ce secteur concurrence très fortement l'enseignement spécialisé : l'importance des orientations administratives promues pendant le régime de Vichy engendre une légitimité du secteur associatif au détriment des actions pédagogiques qui connaissent un développement moindre. Cette situation se cristallise durant la première moitié des trente glorieuses.

Au niveau du changement de considération des populations accueillis au sein des structures spécialisées, l'action des associations est remarquable. Cette évolution est très progressive jusqu'à la loi du 30 juin 1975 qui entérine la notion de handicap et qui légitime pleinement l'action associative. Ainsi, le passage des réflexions portant sur l'anormalité à l'inadaptation traduit d'ores et déjà le souci de ces mouvements de respecter l'identité des individus. Outre le fait que le terme "inadaptation" permet un élargissement catégoriel des jeunes relevant potentiellement de ces dispositifs spéciaux, ce changement lexical permet une distinction vis-à-vis de "la norme médicale". La notion d'anormalité précédemment utilisée avant la guerre faisait clairement et uniquement référence à l'intervention thérapeutique, alors que la notion d'inadaptation permet un glissement du secteur vers une orientation médico-

éducative²¹⁵. A ce titre, les stratégies d'intervention de l'Association des paralysés de France (APF) sont révélatrices. Cette association créée en 1933 permet rapidement l'organisation de colonies de vacances ou de foyers, et ce, dès la fin des années 1930. La stratégie d'action de cette association consiste principalement à sensibiliser l'opinion par des campagnes publiques qui permettent l'appel à la générosité. La publication d'une revue dès sa création est aussi un moyen de faire connaître ses missions et ses réalisations. L'instauration de délégations régionales et départementales à partir de 1947, en plus des secrétariats locaux institués dès le début, permet une structuration importante s'inscrivant pleinement dans les objectifs du ministère de la Santé publique. Il en est de même concernant les associations locales à l'origine de la création de l'UNAPEI en 1960 : ces dernières ouvrent des colonies de vacances et des établissements dès 1950²¹⁶. Dans le même temps, le ministère de la Santé publique reçoit dès 1945 un projet de création d'un centre psychopédagogique à l'initiative de G. MAUCO, lui-même ancien instituteur devenu démographe et psychanalyste, responsable du comité de la famille et de la population auprès de la présidence du gouvernement en 1945. Ce centre psychopédagogique a pour objectif de "faire pénétrer dans l'univers le souci de l'éducation affective et caractérielle, jusqu'ici négligée ou ignorée, au profit presque exclusif de l'instruction"²¹⁷. Le premier centre est ainsi créé en 1946 au lycée Claude Bernard ce qui constitue "une troisième voie entre médecine et pédagogie pour aborder les problèmes de difficulté scolaire"²¹⁸. Cette nouvelle organisation, constituée sous le régime de la loi de 1901 avec une tutelle conjointe des ministères de la Santé et de l'Education nationale, vient s'ajouter à la multitude d'institutions médicales ou paramédicales déjà existantes et aux structures propres à l'Education nationale. Les associations se développent ainsi selon un protocole validé par le ministère de la Santé. Dans le même temps, le nombre de classes de perfectionnement augmente sans pour autant parvenir à imposer les visées éducatives et pédagogiques privilégiées par les enseignants. Dans ce contexte, une évolution importante se généralise : la mise à disposition d'enseignants relevant du ministère de l'Education nationale au profit des associations.

²¹⁵ Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Armand Colin, Paris, 1996, p.20.

²¹⁶ Patrick GUYOT, *Le rôle des grandes associations de personnes handicapées dans l'élaboration de la loi d'orientation de 1975*, in *Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations*, PUR, Rennes, 2000, pp.253-278.

²¹⁷ Georges MAUCO, in Philippe MAZEREAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.127.

²¹⁸ Philippe MAZEREAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.130.

A la suite de ce développement, l'action des associations dans la structuration du secteur de l'enfance inadaptée à partir de 1945 s'avère primordiale. Combinées aux réflexions propres à cette période concernant la démocratisation scolaire, ces initiatives ont des conséquences sur le développement du secteur de l'enseignement spécialisé. Ainsi, malgré une forte concurrence institutionnelle, les établissements de perfectionnement voient leur nombre augmenter progressivement sous la IV^e République.

2) Références aux modèles médicaux

Les politiques suivies sous la IV^e République organisent le passage d'une considération exclusivement médicale, caractérisée par le classement selon des symptômes physiques ou psychiques, à la prise en compte de l'inadaptation médico-sociale. Ainsi, cette période voit un élargissement des solutions envisagées face aux problèmes soulevés par l'ensemble des jeunes relevant de l'enseignement spécialisé et de l'enfance inadaptée. Pour autant, l'identification des populations, les réponses apportées aux problématiques rencontrées sont toujours motivées par l'ancien modèle d'intégration sociale qui était à l'œuvre dès le début du XX^e siècle : le détour ségrégatif²¹⁹.

a) Définition de l'inadaptation et rapprochement entre la psychiatrie et les associations

A la suite des avancées gestionnaires effectuées durant la période de Vichy, un contrôle politique et administratif s'organise. Dans le même temps, l'expertise médicale se développe. Cette évolution conjointe est caractéristique des années 1940 et 1950. Dans ce contexte, les prérogatives des associations se renforcent et leur pouvoir d'expertise est légitimé. Quant au secteur de l'enseignement spécialisé, il connaît également une évolution très forte : le nombre de structures de perfectionnement augmente sensiblement même s'il ne peut rivaliser avec l'essor du secteur privé. Il faudra attendre le début des années 1960 et la prise en compte des réflexions sur la démocratisation scolaire et l'allongement de durée du

²¹⁹ Expression de Philippe RAYNAUD, in Philippe RAYNAUD, *L'éducation spécialisée en France (1882-1982)*, Esprit, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

curus obligatoire pour voir une évolution du secteur. Cependant, sous la IV^e République, c'est "l'inadaptation" définie par le secteur médical qui impose ses positions en lieu et place de la vision précédente qui considérait "l'enfance déficiente, coupable, irrégulière, anormale, en danger moral"²²⁰. Désormais, la définition de l'inadaptation proposée par le docteur D. LAGACHE permet l'unité des situations : "Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de 21 ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune"²²¹. A partir de cette définition, il est permis d'envisager les évolutions futures caractérisées par la recherche de l'adaptation du sujet : ce changement de point de vue autorise le reclassement social et professionnel. En théorie, l'intégration future voulue par les politiques en charge des inadaptés vise leur requalification, leur rééducation et à terme leur intégration au sein de la société.

Cette évolution sectorielle s'inscrit pleinement dans l'ouverture sociale, prônée par certaines recherches en psychiatrie poursuivies durant l'entre-deux-guerres. Les travaux menés en médecine, en psychiatrie, mais aussi en psychologie, contribuent à définir un regard nouveau sur l'enfance après 1945 : la psychiatrie tient une place particulière au sein des instituts médico-éducatifs, alors que la psychologie tend à s'affirmer dans le champ scolaire, notamment sous l'impulsion des idées de H. WALLON. Mais, ces évolutions sont aussi le résultat d'évolutions plus lentes : Depuis la fin du XIX^e siècle et les travaux de D.-M. BOURNEVILLE, l'ouverture des hôpitaux psychiatriques est envisagée en même temps que l'éducabilité des enfants internés. La psychiatrie, plus particulièrement la pédopsychiatrie, se développe donc jusqu'à la reconnaissance institutionnelle du secteur de l'enfance inadaptée à partir des années 1940. Les possibilités offertes par l'initiative privée permettent largement cette évolution. Elles s'inscrivent dans une dynamique qui trouve son origine durant l'entre-deux-guerres : "Abandonnant le terrain asilaire, où sont relégués les idiots dans une quasi-absence de prise en charge éducative, la psychiatrie infantile se tourne donc vers les délinquants des patronages"²²², avec l'espoir de déconstruire la réalité des asiles comme lieu d'enfermement. L'ouverture du champ de la psychiatrie n'est cependant pas partagée par tous les professionnels, ce qui n'empêche pas la pédopsychiatrie de se développer rapidement à partir des années 1930. A la même époque, une rupture avec la notion d'incurabilité apparaît.

²²⁰ Annick OHAYON, La psychologie clinique en France, *Eléments d'histoire*, Connexions, janvier 2006, n° 85, pp.9-24.

²²¹ Nomenclature citée par Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.262.

²²² Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.96.

La combinaison de ces deux éléments, à savoir l'avènement de la pédopsychiatrie et la curabilité de certaines maladies, conduit à envisager de nouvelles perspectives différentes du traitement hospitalier. Des relations très étroites entre les pédopsychiatres et les associations se nouent ainsi, même si "tous les neuropsychiatres continuent d'affirmer le danger social que représente l'inadaptation des arriérés"²²³. Elles vont déboucher sur une union contre l'hôpital psychiatrique qui amènera à la création des instituts médicaux avec un professionnel à la base du fonctionnement du secteur : l'éducateur spécialisé. La construction de ce champ est donc à l'initiative du ministère de la Santé et se réalise en relation avec la magistrature et la neuropsychiatrie infantile. La place prise par l'initiative privée au sein de l'éducation spéciale concurrence très fortement l'enseignement spécialisé. Cet état de fait se pérennise ainsi puis se renforce très rapidement sous la IV^e République.

b) Nouvelles problématiques scolaires et sociales

Les différentes structures ainsi créées accentuent la concurrence entre les partisans du service public éducatif et sanitaire laïc et les défenseurs de l'initiative privée associative à l'origine de l'augmentation du nombre d'instituts médicaux. Ces deux secteurs se positionnent pour travailler avec le même public en offrant des solutions différentes. Ainsi, de la fin de la deuxième guerre mondiale au début des années 1970, l'action sociale au profit de l'enfance et de l'adolescence difficiles fonde son identité institutionnelle sur les concepts d'inadaptation et de rééducation. Les projets égalitaires de l'école ne concernent pas encore le public ainsi ciblé, puisque la priorité est donnée à la prise en charge particulière et à la réponse clinique ou psychopédagogique. Les politiques spécifiques sont encore une fois le résultat de la délégitimation des enseignants durant le régime de Vichy. Elles sont aussi le fruit de la difficulté pour l'école à organiser les classes de perfectionnement alors que la demande augmente. Dans ce contexte, la délégation à l'initiative privée devient la règle en matière d'enfance inadaptée. Le rôle joué par la Sécurité sociale et le contrôle du ministère de la Santé renforcent un système donnant la primauté aux initiatives personnelles. Les instituts médicaux naissent donc de la rencontre entre des parents regroupés au sein d'associations et des techniciens, tels que des neuropsychiatres ou des pédopsychiatres : le secteur médico-éducatif

²²³ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982, op.cit., p.85.

monte en puissance dans un contexte où la prise en compte des troubles ou difficultés, à l'origine des placements, prend le pas sur l'éducabilité des mineurs admis. Pour autant, les parents et personnels des instituts refusent tout immobilisme ce qui engendre une nouvelle symptomatologie autour de nouveaux tests, à l'origine de l'identification de troubles mentaux. De nouvelles professions connaissent un essor considérable telles que les psychologues, les orthophonistes, les psychomotriciens et les psychanalystes. Ces professionnels regroupés initialement au sein des instituts définissent leurs missions avant d'envisager pour certains une pratique libérale. L'ouverture de l'inadaptation à la société civile résulte aussi du passage progressif de pratiques médicales isolées au sein de centres spécifiques à des cabinets séparés des institutions.

La volonté de classer, de distinguer les élèves selon leurs caractéristiques mentales et psychologiques est donc à l'origine de ces mesures sociales distinctives. Le recours à la science est largement admis. Le ministère de l'Education nationale reproduit le même schéma. En matière d'enseignement spécialisé, les réponses apportées sont donc largement tributaires des réflexions scientifiques ainsi menées. A titre d'exemple, la nomenclature établie par M. PRUDHOMMEAU en 1949 s'inscrit dans l'esprit de cette époque. Cet enseignant spécialisé distingue cinq catégories²²⁴ qui regroupent près de 500000 jeunes en France²²⁵: les inadaptés physiques, les inadaptés sociaux d'intelligence normale, les inadaptés scolaires d'intelligence normale, les inadaptés mentaux soumis aux lois sur l'instruction obligatoire et qui suivent un enseignement différencié au sein des établissements de perfectionnement. Chaque catégorie fait l'objet de sous-divisions. A côté, les enfants dits inéducables relèvent du ministère de la Santé publique du fait de l'impossibilité de les amener à suivre un enseignement.

Par ailleurs, il convient également de préciser que le développement des instituts médicaux à partir des années 1950 relève parfois d'une question d'opportunité. Le manque de classes de perfectionnement dans certaines régions et la proximité d'établissements spécifiques ont pu engendrer la relégation de nombreux élèves dans le secteur médico-social. Cette réponse institutionnelle est donc contemporaine des nouvelles problématiques scolaires et sociales. Elle s'inscrit pleinement dans la considération de la notion d'échec scolaire et dans le souci de classer les individus au nom de l'intérêt de l'enfant. Elle s'inscrit aussi dans les prémices d'une prise en charge générale des infirmes, non plus fondée sur l'incapacité à

²²⁴ Maxime PRUDHOMMEAU, *L'enfance anormale*, op.cit., p.21.

²²⁵ Maxime PRUDHOMMEAU, *L'enfance anormale*, op.cit., p.153.

l'origine de la déficience, mais sur le développement des aptitudes existantes²²⁶. L'arrivée de professionnels spécialistes dans leur domaine ouvre ainsi de nouveaux champs d'actions pour le traitement de l'enfance inadaptée.

B- Le rapport Langevin-Wallon et la psychologie scolaire

A la sortie de la guerre, le ministère de l'Education nationale part avec un handicap certain. Reconstruire sa légitimité prendra du temps, cela se fera très progressivement par l'émergence de nouveaux pôles qui vont s'établir à la suite de réflexions dont l'influence sera croissante sous la IV^e République. Durant ce temps, le ministère de la Santé conforte sa position de référence en matière d'enfance inadaptée : les avancées politiques, les concrétisations sont le résultat de ses initiatives. Face à ce ministère en plein développement, les propositions du ministère de l'Education nationale n'ont pas le même écho. L'influence des réflexions ainsi posées sera davantage effective à compter de l'avènement de la V^e République.

1) Analyse du texte et incidence sur les réflexions politiques en lien avec l'enseignement spécialisé

Dès la Libération, l'instauration d'une justice scolaire fondée sur le mérite anime les réflexions portant sur l'avenir de l'école. Articuler les réussites des élèves et leurs aptitudes aux besoins économiques de la nation est un objectif clairement affiché. Durant près de quinze ans, l'éducation porte en elle-même les visions généreuses d'une société qui fonde ses espoirs dans un élan démocratique à reconstruire. Pourtant animés de cet esprit de renouveau, les gouvernements successifs de la IV^e République ne peuvent mener à bien les projets ainsi mis en avant. De cette époque, il est important de retenir la volonté politique de garantir l'égalité des individus dans un système unique et ce, même si les concrétisations effectives seront plus tardives. Concernant l'enseignement spécialisé, les réflexions généreuses

²²⁶ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirmes, 2e édition, CTNERHI, Paris, 1997, p.47.

emboîtent le pas à celles partagées dans le système scolaire général. Le rapport Langevin-Wallon reflète pleinement l'esprit de cette période. En proposant des solutions pour l'éducation de tous les jeunes soumis à l'instruction obligatoire, il est une référence en matière de promotion de l'égalité démocratique dans la future société en reconstruction. Pour autant, mis à part le développement rapide de la psychologie scolaire sous l'impulsion d'H. WALLON lui-même, et malgré les nombreuses références ultérieures à ce projet, cette proposition n'aura d'influence réelle que quinze ans plus tard avec l'avènement de la V^e République.

a) Analyse du texte général

Au contraire des motivations affichées notamment dans le rapport Langevin-Wallon²²⁷, un système scolaire validant les déterminismes se met en place. L'absence de politique éducative forte durant la période de la IV^e République laisse planer le doute d'une acceptation des inégalités sociales : le dualisme scolaire est conservé, la relégation des jeunes inadaptés reproduit un modèle déjà en vigueur avant la guerre. Ainsi, plusieurs enseignements coexistent : depuis l'origine des lois scolaires à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement primaire se destine à permettre aux enfants du peuple d'obtenir un bagage culturel élémentaire. Les écoles primaires supérieures permettent aux meilleurs éléments de cette filière de poursuivre leurs études tout en gardant pour principe d'amener rapidement les différentes classes d'âge à la vie active. A côté de l'enseignement primaire, existe l'enseignement secondaire qui "conduit de la sixième au baccalauréat classique ou moderne, mais il peut être entrepris dès la classe de onzième dans ce que l'on appelait les classes élémentaires des lycées et collèges"²²⁸. L'enseignement secondaire s'adresse aux enfants des catégories sociales supérieures qui ont la possibilité ensuite d'étudier ensuite au sein des universités. A cela s'ajoute l'enseignement technique et professionnel qui destine les élèves accueillis à l'apprentissage d'une profession. Enfin, le secteur de l'enseignement spécialisé, quant à lui, répond aux recommandations psychologiques et médicales pour offrir une éducation pratique aux élèves inadaptés. L'exposé de ce système pluriel, auquel on peut également ajouter la séparation entre filles et garçons,

²²⁷ http://www.vie-publique.fr/documents-vp/projet_langevin.shtml et Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, Editions mille et une nuits, Paris, 2004.

²²⁸ André ROBERT, L'école en France de 1945 à nos jours, PUG, Grenoble, 2010, p.23.

invite les observateurs avertis à vouloir le simplifier. Le rapport Langevin-Wallon procède ainsi d'une volonté politique d'organiser l'unification d'un système scolaire inégalitaire.

Dans cet esprit, les propositions de H. WALLON laissent poindre les évolutions futures. Ce psychologue a fait partie du Gouvernement provisoire de la République française en tant que secrétaire général de l'Éducation nationale avant d'être élu député en 1945 sous l'étiquette du Parti communiste. Le 19 décembre 1946, il succède à P. LANGEVIN à la présidence de la commission de réforme de l'enseignement. La remise du Plan Langevin-Wallon s'inscrit dans une continuité historique en reprenant des concepts empruntés aux périodes précédentes. Les références à la division sociale du travail, à l'égalité tout en prenant en compte la diversité, à la citoyenneté, aux travailleurs, aux besoins sociaux et aux aptitudes, à l'intérêt collectif et au bonheur individuel illustrent la pluralité des objectifs poursuivis²²⁹. Ces quelques mots clés traduisent la volonté de réaliser un équilibre entre une critique socio-politique adressée au système scolaire et le recours futur à la psychopédagogie. Cela permet selon B. RAVON d'associer "idéal démocratique, progrès économique et épanouissement individuel"²³⁰. Cet auteur reprend l'analyse d'A. PROST pour qui le rapport Langevin-Wallon constitue "l'aboutissement de deux courants de pensée de l'entre-deux-guerres : l'école unique pour les structures, l'école nouvelle pour la pédagogie"²³¹.

b) Analyse des paragraphes relatifs à l'enseignement spécialisé

Le rapport Langevin-wallon préconise l'allongement de l'instruction obligatoire de six à dix-huit ans et l'organisation d'un système autour de trois cycles pour l'ensemble des élèves. Il mentionne également la nécessité de créer de manière urgente des écoles spéciales en "nombre suffisant, pour enfants présentant des déficiences mentales et morales et pour infirmes"²³², pour les élèves qui ont entre 7 et 11 ans soit l'âge d'être scolarisé dans le premier cycle. Dans le paragraphe traitant du deuxième cycle, pour les élèves de 11 à 15 ans, il est mentionné que "l'enseignement est en partie commun, en partie spécialisé"²³³. Ainsi, dès le

²²⁹ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.213.

²³⁰ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.216.

²³¹ Antoine PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand COLIN, 1968, p.420-421, in Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.216.

²³² Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, *Le rapport Langevin-Wallon*, op.cit., p.30.

²³³ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, *Le rapport Langevin-Wallon*, op.cit., p.31.

deuxième cycle, "l'enseignement spécialisé comportera un choix d'activités permettant d'éprouver les goûts et les aptitudes des enfants. Ces activités prendront toutes les formes qui peuvent, en rapport avec l'âge, indiquer l'orientation scolaire puis professionnelle qui conviendra ultérieurement à l'enfant"²³⁴. Cette disposition qui concerne l'ensemble des élèves d'une classe d'âge démontre le souci de combiner à la fois l'élévation du niveau général de la nation par une action sur la culture générale des élèves, tout en leur permettant d'inscrire leurs actions dans une dimension sociale et fonctionnelle. Un enseignement théorique commun existe donc à côté d'un enseignement pratique, spécialisé destiné à "éprouver les goûts et les aptitudes des enfants"²³⁵, tout en leur permettant de travailler l'orientation scolaire et professionnelle. Parallèlement à la réorganisation du système scolaire, le rapport préconise l'institution "d'organes de contrôle et de perfectionnement"²³⁶ afin de renforcer la relation pédagogique entre les maîtres et les inspecteurs, tout en octroyant à ces derniers un véritable pouvoir de conseiller. De plus, dans ce chapitre, une place particulière est accordée aux psychologues et médecins scolaires qui "devront suivre la croissance de chaque enfant"²³⁷. Dans un travail individualisé d'observation de l'élève en lien avec les maîtres, il s'agit donc de "noter les concomitances qui pourront s'observer dans son comportement scolaire, psychique et biologique"²³⁸.

A côté de ces considérations générales qui concernent l'ensemble du système scolaire, le chapitre "programmes, horaires, méthodes, sanctions des études"²³⁹ prévoit l'organisation de "sections de rattrapage", de "sections de perfectionnement" pour déficients intellectuels et déficients sensoriels, de "sections de réadaptation" et de "sections auxiliaire". Les sections de rattrapage sont destinées à lutter contre le retard scolaire pour des "enfants qui se révéleraient incapables de suivre le cours normal des études"²⁴⁰. Le rapport fait état d'un sondage effectué dans la région parisienne où l'on apprend "que 22% des enfants sont plus âgés de 2, 3 ou même 4 ans qu'ils ne devraient l'être dans les classes qu'ils fréquentent"²⁴¹. Dans ce sens, il est proposé que le programme scolaire soit "allégé" et "enseigné par des méthodes qui sachent

²³⁴ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.31.

²³⁵ Ibid.

²³⁶ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.51.

²³⁷ Ibid.

²³⁸ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.54.

²³⁹ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.55.

²⁴⁰ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.62.

²⁴¹ Ibid.

exploiter à fond les dispositions et les goûts les plus développés de chacun"²⁴² afin de permettre aux enfants concernés de retourner à terme dans une classe normale.

Les sections de perfectionnement relèvent de "l'enseignement spécial, comme l'avait prévu la loi de 1909 dont l'application n'était malheureusement que facultative"²⁴³. Le rapport indique que 8% d'élèves sont scolarisés dans ces structures. Dans un paragraphe relatif aux déficients intellectuels, il est rappelé les droits à l'instruction, à compensation "dans une société qui a tant besoin de main-d'œuvre"²⁴⁴. Le rapport préconise le recours davantage systématique aux travaux manuels à côté des enseignements classiques. Ainsi, "l'enfant déficient doit bénéficier d'un préapprentissage commencé de bonne heure et poursuivi jusqu'à 18 ans"²⁴⁵, alors même que la loi de 1909 prévoit l'enseignement au sein des écoles autonomes de perfectionnement jusqu'à l'âge de 16 ans. L'allongement de l'instruction obligatoire pour les élèves déficients constitue donc un alignement sur le système scolaire général, renforcé par le fait que les auteurs du rapport prônent la coordination des établissements existants sous la direction du ministère de l'Education nationale.

En plus des sections de rattrapage et de perfectionnement, le rapport Langevin-Wallon préconise l'instauration de section de réadaptation pour les enfants ayant une conduite irrégulière ou qui par leurs actions mettent en danger la société²⁴⁶. Ces sections doivent être à même d'orienter les jeunes accueillis vers le système scolaire général ou vers les établissements de perfectionnement. Ainsi et indépendamment des conflits d'attribution entre les ministères de la Justice et de l'Education nationale, le rapport prône un rôle exclusif du second ministère en la matière. Il en est de même concernant les sections auxiliaires qui se destinent à accueillir "des catégories d'enfants à qui la fréquentation de l'école est difficile ou impossible"²⁴⁷. Le rapport envisage la création d'internats spéciaux capables d'accueillir les enfants de forains, de bateliers, les enfants d'hôpitaux, de sanatorium, de préventorium, même si cela est "en opposition avec le principe d'unification sociale et nationale que l'éducation doit poursuivre"²⁴⁸. Pour ces populations particulières, les maîtres doivent être en mesure de prendre des initiatives tout en étant placés sous la direction des médecins.

²⁴² Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.61.

²⁴³ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.62.

²⁴⁴ Ibid.

²⁴⁵ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.63.

²⁴⁶ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.66.

²⁴⁷ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.67.

²⁴⁸ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.68.

La connaissance de l'élève et la volonté d'organiser un cadre égalitaire à même de garantir son évolution tout en éveillant ses goûts et ses aptitudes constituent ainsi les fondements du rapport Langevin-Wallon.

2) Rapport Langevin-Wallon : point d'ancrage du développement de la psychologie scolaire à partir de la IV^e République

Le rapport Langevin-Wallon constitue une excellente référence quant à la mise en perspective des objectifs de rationalisation d'un système scolaire hétérogène, avec la volonté de garantir une éducation égalitaire et démocratique pour les générations futures. Il est donc logique que l'esprit de ce rapport soit souvent mis en avant lors des différents projets soutenus sous la IV^e République, et même sous la V^e République. Par ailleurs, l'influence de ce rapport sur le secteur de l'enseignement spécialisé est certaine : en invitant à l'expansion de la psychologie scolaire et en organisant davantage l'intégration future des élèves concernés, les propositions ainsi évoquées contribuent au passage de politiques traduisant une recherche d'éviction, de ségrégation vers des politiques soucieuses de protection et d'adaptation.

a) Fonctionnement de la psychologie scolaire

Le projet de H. WALLON vise l'établissement d'une psychologie scolaire au service d'une école pour tous. En alliant la recherche d'une démocratisation de l'école et la volonté de répondre aux besoins de la société, le rapport Langevin-Wallon légitime la notion d'aptitude selon N. BELANGER²⁴⁹. L'arrivée à la direction de l'Éducation nationale de H. WALLON permet d'asseoir une nouvelle influence pour la psychologie. Dès octobre 1945, le dépistage et l'orientation pour recenser et diriger de nombreux écoliers vers les établissements de perfectionnement s'organisent. P. MEZEIX, alors inspectrice générale de l'Éducation nationale, parle de "dépister pour éliminer les arriérés inéducables, imbéciles légers et profonds, mongoliens, épileptiques aux crises trop fréquentes et les enfants atteints de

²⁴⁹ Nathalie BELANGER, De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée, CTNERHI, Paris, 2002, p.53.

troubles graves du caractère, tous sujets qui relèvent d'établissements médico-psychologiques du ministère de la Santé publique et de la population"²⁵⁰. A l'inverse de cette vision épurative, la politique souhaitée par H. WALLON doit permettre l'institution d'une psychologie scolaire au service d'une école pour tous. Déjà inscrit dans le plan de réforme de l'éducation élaboré par la résistance communiste²⁵¹, son projet vise ainsi à faire correspondre les besoins de la société et les qualifications scolaires, sans subordination aux finalités professionnelles. Le déterminisme social est ainsi combattu par une volonté d'aider les élèves à s'adapter à l'école.

Dans le même temps, ce projet vise également l'adaptation de l'école aux enfants : les psychologues scolaires ont pour mission de contribuer à remplir ce nouvel objectif en intervenant auprès de tous les élèves. Pourtant, ces propositions resteront sans suite du fait d'un contexte défavorable mais aussi à cause de l'absence de relais politique. Le faible nombre de psychologues scolaires formés entre 1945 à 1954, soixante-douze durant cette période, permet cependant à N. BELANGER d'affirmer que cet élan fonde l'histoire de la psychologie scolaire²⁵². Il est vrai que l'action d'H. WALLON constitue la première impulsion officielle, à même d'offrir une réflexion sur le fonctionnement de l'école, tout en prenant en compte les élèves, leur âge et leurs aptitudes individuelles. En cela, les psychologues de l'après-guerre rejoignent le projet d'A. BINET et de T. SIMON qui cherchaient à développer la psychologie en France. Mais à la différence de ces prédécesseurs, H. WALLON place son action dans une dynamique égalitaire et démocratique, alors même que les concepteurs du test de mesure de l'intelligence ont cherché à développer leur discipline en tant que science sociale en hiérarchisant souvent les individus. Appliqué à la discipline scolaire, les tests étaient destinés à fixer le degré d'instruction du candidat en fonction d'une moyenne d'enfants du même âge et de même condition sociale, au sein d'une même école. Ce type de mesure psychométrique conservera pourtant son influence au sein des écoles jusqu'aux années 1960, du fait de l'absence d'unification du système scolaire. La différence, et le mérite du plan Langevin-Wallon est de proposer un projet global alliant éducation, instruction et psychologie en travaillant sur la connaissance de l'ensemble de la population scolaire. Trois orientations sont ainsi données : développer la connaissance de l'élève par l'établissement d'un dossier psychopédagogique, satisfaire à toutes les demandes d'examen présentées par le corps enseignant et amorcer des recherches sur la psychopédagogie en lien avec les matières

²⁵⁰ Paule MEZEIX, les enfants inadaptés de l'école primaire, 1948, Sudel, 1^e édition, in Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.172.

²⁵¹ Nathalie BELANGER, *Entre psychologues et politiques. Le tournant des années 1960 en France*, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, *L'école face aux handicaps*, op.cit.

²⁵² Ibid.

enseignées²⁵³. Même si les préconisations émises semblent difficilement réalisables au regard du nombre d'élèves susceptibles de suivre les examens, la prise en compte de l'individu commence à poindre au travers de ce projet, grâce aux apports de la psychologie scolaire. L'application de procédures visant à mieux connaître tous les élèves, et non plus seulement les élèves déficients ou inadaptés, traduit une évolution de l'époque : après un temps marqué par le retour à un esprit corporatiste, le besoin de rappeler la spécificité de chaque individu devient primordial.

La psychologie scolaire naît donc à la Libération après une maturation très lente ; elle est mise en sommeil durant les années 1950 avant de renaître avec les politiques scolaires menées sous la V^e République.

b) Délégitimation de la psychologie scolaire dans les années 1950

A la fin des années 1940, le plan Langevin-Wallon est moins évoqué, le contexte étant marqué par la guerre froide et par la suspicion envers les communistes de vouloir distiller leurs idées à l'école. Selon N. BELANGER²⁵⁴, les psychologues scolaires sont souvent enclins à dénoncer les injustices sociales et de ce fait souffrent d'une réputation subversive. Le retour en classe de ces personnels s'effectue donc de manière contemporaine à une nouvelle vague démographique, tandis que certains psychologues travaillent désormais dans les centres psychopédagogiques qui deviendront ensuite les centres médico-psychopédagogiques.

Pour P. MAZEREAU, l'année 1954 est déterminante en ce qu'elle constitue une période de rupture entre les différentes institutions en charge de l'inadaptation²⁵⁵. Le rôle des psychologues scolaires, destinés à concurrencer les interventions médicales et psychiatriques en cours au sein des instituts, fait l'objet de critiques vives à l'origine du déclin de la profession. Cela s'inscrit dans une opposition tranchée entre psychologues et psychanalystes sur fond d'idéologie. Le Parti communiste, dont font partie d'éminents scientifiques tels que H. WALLON ou R. ZAZZO, condamne la psychanalyse qui "entre 1949 et 1953, constitue un symptôme de l'envahissement par les Etats-Unis sur le plan national, et de la culture

²⁵³ Ibid.

²⁵⁴ Ibid.

²⁵⁵ Philippe MAZEREAU, Chronique de l'année 1954 dans l'éducation spéciale, Revue ASH – Revue AIS, n° 28, 4e trimestre 2004, CNEFEI, pp.141-146.

bourgeoise sur le plan de la lutte des classes"²⁵⁶. En condamnant les tests psychologiques, le Parti communiste amène de nombreux psychologues scolaires à se retrouver en porte-à-faux face aux exigences professionnelles. Une accélération des clivages marque également l'année 1954 : le regroupement des associations en charge de l'enfance inadaptée s'est préalablement organisé au sein de l'Union nationale des associations régionales (UNAR) dont font partie les Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA). Avec le soutien du ministère de la Santé, l'UNAR coordonne largement le secteur. Pour les enseignants spécialisés, le risque est grand de voir l'école publique se faire happer par un secteur privé protéiforme. De plus, le Mouvement Républicain Populaire constitue un mouvement politique stable et central à cette époque et organise une alliance des ministères du Travail et de la Sécurité sociale, de la Santé et de la Justice²⁵⁷. Le ministère de l'Education nationale se retrouve isolé, critiqué et incapable de promouvoir des objectifs soutenable pour les élèves déficients.

Les tensions sont donc très vives entre le secteur médico-pédagogique, dont les associations sont souvent pilotées par des médecins, des psychiatres, des magistrats et le secteur de l'enseignement spécialisé qui, sous tutelle du ministère de l'Education nationale, revendique une unification publique de toutes les structures au service de l'enfance. Des organes de presse sont utilisés pour véhiculer les principales idées de chaque mouvement : les personnels du secteur privé marquent leurs positions dans les revues Sauvegarde et Sauvegarde de l'enfance tandis que les enseignants sont attachés à la revue Les cahiers de l'enfance inadaptée.

Cette opposition qui se renforce progressivement depuis la Libération engendre le développement de réflexions théoriques, professionnelles et institutionnelles. Cela débouche finalement sur l'adoption du décret du 6 mars 1956²⁵⁸ qui consacre selon P. MAZERAU "la défaite du camp laïc"²⁵⁹. Ce décret permet le développement des établissements privés, sous gestion associative, en fixant les conditions d'agrément quant à l'accueil, au soin des personnes assurées. L'influence de cette mesure est indéniable. Ce décret renforce la partition

²⁵⁶ Serge MOSCOVICI, *la psychanalyse son image son public*, Paris, P.U.F., 1962, p.566 in Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.134.

²⁵⁷ *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, juin-juillet 1954, in Philippe MAZERAU, *Chronique de l'année 1954 dans l'éducation spéciale*, Revue ASH – Revue AIS, n° 28, 4e trimestre 2004, CNEFEI, pp.141-146.

²⁵⁸ Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 25 mars 1956, pp.2831 et s.

²⁵⁹ Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.151.

entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Santé qui, par l'intermédiaire de la Sécurité sociale, finance les établissements. Ce décret entérine une forte opposition institutionnelle entre deux ministères intervenant auprès du même public. L'augmentation à venir du nombre de classes de perfectionnement gérées par le ministère de l'Education nationale ne sera plus liée à cette lutte d'influence entre structures privées et établissements publics ; elle sera la conséquence du renouveau de la psychologie scolaire au début de la V^e République, dans un contexte de forte croissance démographique.

Paragraphe 2 Institutionnalisation de la solidarité nationale

En 1945, le secteur de l'enseignement spécialisé est organisé au niveau institutionnel. Pour autant, son existence et son développement sont largement remis en question par les politiques mises en place sous le régime de Vichy. Durant la guerre, le secteur privé est pleinement encouragé à prendre en charge l'avenir du vaste secteur de l'enfance inadaptée. A la Libération, cette organisation institutionnelle est conservée : les ministères de la Santé et de l'Education nationale sont ainsi tous les deux à même de prendre en charge les enfants déficients. L'affrontement est donc inévitable. Cette opposition se renforce indirectement avec des mesures politiques visant à encourager la solidarité entre les français. Ainsi, outre le fait que la démocratisation de l'enseignement s'affirme de plus en plus au bénéfice du ministère de l'Education nationale, l'instauration de la Sécurité sociale renforce rapidement les prérogatives du secteur privé. Dès lors, l'opposition historique entre l'institution scolaire et le secteur médico-pédagogique se cristallise.

A- Sécurité sociale et démocratie sociale

L'ordonnance du 4 octobre 1945 crée la Sécurité sociale²⁶⁰, tandis que la loi du 22 mai 1946²⁶¹ institue le système de protection sociale. La Sécurité sociale est "destinée à garantir

²⁶⁰ Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés, Bordas, Paris, 2001, p.188.

²⁶¹ Ibid.

les travailleurs et leurs familles contre les risques de toute nature, susceptibles de réduire ou de supprimer leur capacité de gain, à couvrir les charges de maternité et les charges de famille qu'ils supportent"²⁶². L'ordonnance du 4 octobre 1945 s'inscrit dans une filiation sociale issue de la III^e République et vise à renforcer le rôle de l'Etat en tant que garant de droits universels. L'affirmation de la solidarité nationale passe donc par une mesure visant à protéger la population contre des risques objectifs. L'inadaptation est ainsi prise en charge avec un système assurantiel et solidaire qui se développe, indépendamment du ministère de l'Education nationale. Face à cette évolution, qui permet aux structures associatives d'accroître leur influence, par le financement issu de la solidarité, le secteur de l'enseignement spécialisé peine à se faire une place.

1) Fondement des nouvelles politiques sociales

Dès 1904, L. BOURGEOIS remarque que "l'organisation de l'assurance solidaire de tous les citoyens contre l'ensemble des risques de la vie commune – maladies, accidents, chômages involontaires, vieillesse – apparaît au début du XX^e siècle comme la condition nécessaire du développement pacifique de toute société, comme l'objet nécessaire du devoir social"²⁶³. Près de quarante ans plus tard, les politiques sociales s'inspirent des réflexions menées au début du siècle tout en organisant la généralisation de ces mesures. Un véritable élan solidaire voit le jour ce qui consolide le rôle de l'Etat en tant que "garant social-redistributeur"²⁶⁴.

a) Elan solidaire à la Libération

L'instauration de la Sécurité sociale permet la généralisation de droits sociaux. R. CASTEL analyse la nature même de cet élan solidaire en ce qu'il fait basculer la société de

²⁶² Ordonnance n° 45-2258 du 4 octobre 1945 portant organisation de la Sécurité sociale, JORF, 6 octobre 1945, p.6280. Ce passage est également cité par Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.604.

²⁶³ Léon BOURGEOIS, la politique de la prévoyance sociale, L'action, Paris, E. Fasquelle, 2 vol., 1913-1919, p.321, in Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.512.

²⁶⁴ Pierre ROSANVALLON, La société des égaux, op.cit., p.271.

classes issue de la révolution industrielle du XIX^e siècle vers une société salariale, elle-même hiérarchisée²⁶⁵. Pour autant, en prenant en compte le travailleur et sa famille dans un contexte économique favorable, l'objectif affiché consiste à réduire les inégalités au sein de la population. Ainsi, le partage des bénéfices de la croissance à venir constitue un élément fondamental de la cohésion sociale.

Cette évolution s'inscrit dans une dynamique assurantielle qui trouve son origine avant la deuxième guerre mondiale. "La couverture du risque maladie, l'allocation maternité, la couverture du risque invalidité, l'institution de pensions de retraite et la mise en place d'un minimum vieillesse" sont déjà prévues par la loi, tandis que les employeurs sont obligés de s'affilier à des Caisses d'allocations familiales dès 1932²⁶⁶. Les mesures sociales de l'après-guerre s'inscrivent autant dans une continuité historique que dans une réaction aux atrocités et aux inégalités engendrées par la guerre. A ce sujet, W.H. BEVERIDGE remarque l'urgence d'une telle politique sociale dès 1942²⁶⁷. L'économiste et homme politique anglais justifie ainsi les mesures futures : "quand la tyrannie barbare aura pris fin à l'étranger, la conscience sociale devra nous inciter à forger les armes différentes d'une guerre nouvelle contre le besoin, la maladie, l'ignorance et l'insalubrité chez nous". Une dynamique particulière se dessine donc à cette période : elle s'articule autour de la protection contre les risques sociaux et la redistribution des revenus afin de réduire les inégalités, la solidarité trouvant son fondement dans la puissance économique de la nation. Ce système fonctionnera au cours des trente glorieuses dans un contexte de croissance économique forte, et sera particulièrement efficace concernant l'expansion des établissements accueillant des inadaptés. Les conséquences sur le développement des structures relevant du secteur de l'enfance inadaptée sont donc très importantes à une époque où la Sécurité sociale a les moyens de ses ambitions.

S. PAUGAM remarque qu'il convient d'appréhender les fondements de la solidarité autour de trois éléments²⁶⁸. En plus de la filiation historique précédemment évoquée, le sociologue insiste sur la diminution de la sphère de l'assistance au profit d'une dimension assurantielle ; il évoque également l'affirmation de la notion de droits individuels ce qui, pour lui, revient à envisager une citoyenneté sociale. En France, la reconnaissance de la citoyenneté s'inscrit dans le partage d'éléments universels : l'appartenance à une communauté

²⁶⁵ Ce point sera repris ultérieurement à l'appui des analyses de Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.607.

²⁶⁶ Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., p.40.

²⁶⁷ Rapport de W.H. BEVERIDGE, *Social insurance and allied forces*, Londres, 1942, in Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., p.42.

²⁶⁸ Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., pp.41 et s.

nationale, l'exercice du droit de vote, le fait de travailler et de payer ses impôts sont autant de conditions à l'affirmation d'une citoyenneté sociale pleine et entière. Le préambule de la constitution de la IV^e République nuance cependant l'importance donnée au travail en garantissant "à tous, notamment à l'enfant, à la mère et aux vieux travailleurs, la protection de la santé, la sécurité matérielle, le repos et les loisirs. Tout être humain qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de la situation économique, se trouve dans l'incapacité de travailler a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence"²⁶⁹.

b) "Consolidation de l'Etat social-redistributeur"

J.-J. SCHALLER évoque l'importance de la Sécurité sociale à la fin du XX^e siècle : "cette Sécurité sociale, dont on peut dire en cette fin de siècle qu'elle n'est pas seulement la généralisation d'un système d'assurances mais qu'elle constitue un des éléments majeurs de l'unité et de l'intégration nationale"²⁷⁰. Appliquée au domaine de l'enfance inadaptée, il est possible de constater que la Sécurité sociale joue un rôle majeur dès son instauration à la Libération.

La Sécurité sociale s'inscrit dans une dynamique de "consolidation de l'Etat social-redistributeur"²⁷¹, autour d'une définition nouvelle de la solidarité, non plus seulement corporatiste par le biais d'une politique d'assistance, mais essentiellement assurantielle autour de valeurs et d'idéaux communs. Les politiques sociales se définissent donc en rapport avec la réaffirmation de principes fraternels partagés par l'ensemble de la communauté nationale. Réinventer l'unité nationale après les années d'occupation passe donc par la définition d'un nouvel élan démocratique. L'analyse d'A. HONNETH peut ainsi s'appliquer à la situation de la France à la fin des années 1940. Pour cet auteur, le terme "solidarité" s'est surtout appliqué jusqu'à présent "aux relations de groupe nées de l'expérience d'une résistance commune à l'oppression politique"²⁷². Si dans les faits l'idée d'une résistance commune durant l'occupation

²⁶⁹ Disposition issue du préambule de la constitution de la IV^e République du 27 octobre 1946, <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/constitution-de-1946-ive-republique.5109.html>

²⁷⁰ Jean-Jacques SCHALLER, Les associations du secteur sanitaire et social dans la société française depuis la guerre, in Sous la direction de François BLOCH-LAINE, Faire société, les associations au cœur du social, Syros, Paris, 1999, pp.57-74.

²⁷¹ Pierre ROSANVALLON, La société des égaux, op.cit., p.271.

²⁷² Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.218.

peut largement être nuancée²⁷³, l'esprit de la Libération consacre la réaffirmation des idéaux démocratiques et républicains. En ce sens, les politiques publiques recherchent désormais à garantir les classes populaires d'une vulnérabilité pouvant alimenter la précarité et les sentiments politiques anti-démocratiques. Ainsi, l'organisation d'une protection des salariés doit permettre aux travailleurs de supporter "les risques de toute nature susceptibles de réduire ou de supprimer leurs capacités de gain, à couvrir les charges de maternité et les charges de famille qu'ils supportent"²⁷⁴. La prise en charge des enfants inadaptés se met désormais en place autour de ce principe assurantiel. Avec la protection du salariat et l'assistance garantie aux familles, l'Etat tend à organiser la solidarité économique²⁷⁵.

Avec la définition de ce système assurantiel, se met en place de nouvelles réflexions ayant trait à l'égalité non plus seulement politique mais aussi économique. Si l'égalité est au départ un droit subjectif et politique, l'expansion du système de cohésion sociale permet l'essor progressif de revendications égalitaires dans la sphère sociale. L'Etat garantit donc la souveraineté du peuple par le biais de la participation de chaque citoyen au suffrage universel, tout en conférant à chacun de nouveaux droits économiques et sociaux²⁷⁶.

2) Analyse des politiques menées

Le philosophe et sociologue allemand A. HONNETH cite les recherches de T.H. MARSHALL concernant les mutations des droits modernes²⁷⁷. Evoquer les analyses de ces deux auteurs permet de faire un parallèle avec l'évolution de la prise en charge sociale de l'enfance inadaptée. Pour A. HONNETH et T.H. MARSHALL, il faut remonter au XVIII^e siècle pour voir la formation des droits civils. Ensuite, le XIX^e siècle consacre les droits politiques tandis que le XX^e siècle instaure les droits sociaux. Initialement, seuls certains hommes adultes étaient titulaires de droits. Avec le temps, ces droits s'étendent aux femmes et aux familles. Le XX^e siècle, tout en consacrant les droits de l'enfant, instaure une protection

²⁷³ Robert PAXTON, *La France de Vichy, 1940-1944*, 1ère édition aux Etats-Unis en 1972, op.cit. ; Marc BONINCHI, *Vichy et l'Ordre moral*, op.cit.

²⁷⁴ Ordonnance n° 45-2258 du 4 octobre 1945 portant organisation de la Sécurité sociale, JORF, 6 octobre 1945, p.6280.

²⁷⁵ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., pp.604 et s.

²⁷⁶ Alain RENAULT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, Seuil, Paris, 2007, p.75.

²⁷⁷ T.H. MARSHALL, *Citizenship and social class*, pp.73 et s., in *Sociology at the crossroads*, Londres, 1963, in Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p.197.

sociale des salariés et des familles ainsi qu'une prise en charge des enfants inadaptés. Garantir la justice sociale et promouvoir l'universalisme afin de permettre une pleine participation constituent les fondements de ces orientations politiques.

a) Garantir la justice sociale

En garantissant la justice sociale, les politiques publiques luttent contre la précarité et tendent à favoriser la participation des citoyens. Les mouvements syndicaux et associatifs contribuent à l'instauration de ces objectifs. Selon cette logique, le social s'appuie sur l'économie pour se développer. Ainsi, "si ce dernier ne connaît que l'intérêt personnel, le social signifie le primat du collectif sur l'individuel comme de l'altruisme sur l'égoïsme"²⁷⁸. Ce postulat valorise la vie collective tout en inscrivant la solidarité économique dans un dessein national. La Sécurité sociale contribue à la construction de cet esprit. Faire société, produire et faire vivre des idéaux communs constituent les objectifs égalitaires ainsi poursuivis. La Sécurité sociale s'inscrit donc pleinement dans une dynamique de justice sociale qui peut ainsi se définir autour de certaines références communes : la référence aux droits de l'Homme, la régulation économique du marché par le biais de la redistribution, l'importance de la participation politique avec l'élargissement du suffrage universel permettent d'envisager une nouvelle articulation de la solidarité. Cette dernière n'est plus seulement le fruit d'initiatives privées, associatives ou familiales, elle devient un objectif national en conférant à chaque individu le droit d'être considéré comme un semblable, le droit de disposer d'une indépendance économique et sociale et le droit de participer à la définition des politiques grâce à la citoyenneté²⁷⁹.

L'essor progressif de ces droits ne résulte pas de réflexions menées à la Libération puisqu'il s'inscrit dans une dynamique entamée dès le XIX^e siècle. Ce mouvement engendre une nouvelle injonction faite à la société puisque, selon P. PORTIER, "on ne lui demande pas d'être un espace de confrontation et de maximisation des utilités privées ; on lui assigne de faire droit à la dignité humaine de tous les êtres qu'elle rassemble"²⁸⁰. L'assurance sociale doit ainsi permettre la cohésion nationale en valorisant le principe de justice. La définition de la

²⁷⁸ Jacques DONZELOT, Le social du troisième type, in Jacques DONZELOT, Face à l'exclusion, op.cit.

²⁷⁹ Pierre ROSANVALLON, La société des égaux, op.cit., p.22.

²⁸⁰ Philippe PORTIER, Les trois âges de la sécurité, Le Débat, mai 2003, n° 127, pp.85-93.

Sécurité sociale et le développement de l'Etat-providence contribuent ainsi largement à considérer de manière plus positive une population à la marge des systèmes de solidarité. Faire état de ces réflexions permet de mettre en lumière les évolutions quant aux prises en charge futures des personnes inadaptées. Ainsi, la définition d'une reconnaissance sociale accordée aux salariés sera largement profitable aux enfants et adolescents eux-mêmes inadaptés, avec la généralisation de la protection sociale.

b) Promotion de l'universalisme

Le développement de la protection sociale pour tous les travailleurs contribue à poser davantage la question de la place des inadaptés. Dès lors, les personnes à la marge de la société sont invitées à trouver une utilité, une fonction sociale et professionnelle afin que leur soit reconnue la citoyenneté à laquelle elles aspirent. Le passage futur de l'inadaptation à l'adaptation trouve ainsi son fondement dans le désir de voir les personnes déficientes assumer leur place de citoyen.

En cela, et en suivant les analyses de P. ROSANVALLON, la fin des années 1940 constitue le point d'orgue de la consécration de l'égalité distribution²⁸¹. Les mécanismes d'assistance et d'assurance se posent ainsi autour d'une réaffirmation des idéaux égalitaires et démocratiques. Le développement des établissements spécialisés et l'essor des réflexions relatives à l'éducation des enfants et adolescents inadaptés se développent à la suite de ces évolutions légales. P. ROSANVALLON insiste sur les recherches menées dans le domaine professionnel : ainsi, il évoque la conférence internationale du travail de Philadelphie en 1944 qui affirme la nécessité de garantir l'égalité des chances dans les domaines éducatifs et professionnels. Ce sont donc les réflexions liées au travail et au modèle économique qui permettent la prise en compte future des inégalités. Les fondements de la lutte contre l'exclusion se définissent ainsi autour d'une lutte renforcée contre la misère et la précarité. En France, la Sécurité sociale devient le symbole de ce système solidaire, en organisant "les prélèvements sur les catégories les mieux pourvues", ce qui contribue "à compléter les ressources des travailleurs ou des familles défavorisées"²⁸². Prendre en compte les situations

²⁸¹ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.274.

²⁸² Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.605.

économiques particulières tout en appelant à la solidarité nationale constitue l'objectif des politiques économiques et sociales. L'instauration de la Sécurité sociale constitue un plan complet "visant à assurer à tous les citoyens des moyens d'existence dans tous les cas où ils sont incapables de se les procurer par le travail"²⁸³. La prise en charge future de tous les inadaptés relève clairement de cette orientation. En ce sens, O. BUI-XUAN perçoit l'émergence d'un "différencialisme compensatoire"²⁸⁴ dans la mesure où se développe une législation à même de compenser les difficultés rencontrées par certaines catégories de population. Les dispositifs réglementaires adoptés entre 1945 et 1953 se nourrissent de cette logique²⁸⁵.

Tout en prônant une logique universaliste, au nom de laquelle la République ne reconnaît que des individus égaux en droit indépendamment de toute différence ou d'appartenance à une communauté déterminée, il est possible de remarquer l'avènement de politiques permettant la prise en compte de situations particulières. Cela rejoint les orientations défendues par le rapport Langevin-Wallon puisque, tout en valorisant l'égalité démocratique, ce projet envisage l'essor de la psychologie scolaire afin de prendre en compte les élèves, leur âge et leurs aptitudes individuelles.

B- Rapport Langevin-Wallon et démocratisation de l'enseignement

La définition de la solidarité nationale et la poursuite des réflexions relatives à la démocratisation scolaire vont dans le sens d'une considération naissante des besoins de l'individu. L'organisation sociale et politique fait désormais l'objet d'une planification économique²⁸⁶, justifiée par le rôle d'un Etat social favorisant la redistribution des richesses. Le rapport Langevin-Wallon précédemment évoqué s'inscrit pleinement dans cette dynamique démocratique. En défendant une vision politique égalitaire et démocratique de l'éducation, ce rapport constitue un véritable plan de réflexion sur la définition nouvelle de la citoyenneté.

²⁸³ Programme du Conseil national de la résistance, Les jours heureux, La Découverte, Paris, 2010, p.49.

²⁸⁴ Olivia BUI-XUAN, Le droit public français entre universalisme et différencialisme, op.cit., p.64.

²⁸⁵ Ordonnance du 3 juillet 1945, reclassement des aveugles ; Loi n° 49-1094 du 2 août 1949 dite Cordonnier, relative à l'aide aux aveugles et aux grands infirmes, JORF du 6 août 1949, p.7714 ; ainsi que l'augmentation considérable du nombre de structures spécialisées.

²⁸⁶ Le commissariat général au plan est créé en 1946. En 1947, Jean MONNET présente le premier plan de modernisation et d'équipement.

L'analyse des propositions relatives à l'enseignement général et celui dispensé aux inadaptés ayant déjà été menées, il est possible dorénavant d'envisager les réflexions relatives à la citoyenneté. Il est d'ores et déjà possible d'établir un parallèle avec les politiques scolaires et éducatives spécifiques aux élèves inadaptés.

1) Rapport Langevin-Wallon et réflexions sur l'éducation

L'étude du volet scolaire du rapport Langevin-Wallon permet de faire état de nombreuses propositions innovantes, notamment quant à la prolongation de l'instruction obligatoire, la référence aux aptitudes ou la volonté de développer la psychologie scolaire. Mais, la force de ce rapport réside aussi dans l'impact que ces propositions ont eu dans les années suivantes. Ainsi, outre la dimension purement scolaire, le rapport Langevin-Wallon s'inscrit dans la définition d'un projet de société. Une certaine continuité historique peut être démontrée. De même, il convient de mettre en lumière la dimension politique de ce rapport en insistant sur la définition de la citoyenneté.

a) Inscription dans une continuité historique certaine

Au cours des années 1950 et avant la mise en œuvre des réformes du système scolaire de la V^e République, la nécessité d'une réforme du système scolaire s'affirme, "à partir du constat de l'importance des échecs à l'école primaire et de l'obstacle qu'ils constituent pour la démocratisation du système éducatif et de la société"²⁸⁷. Ainsi, selon C. DORISON, deux courants s'opposent : d'un côté, la démocratisation doit servir à l'élargissement du mode de recrutement des élites ; de l'autre, la démocratisation scolaire doit permettre l'élévation du niveau de culture de tous les élèves. En privilégiant une approche plutôt qu'une autre, l'orientation politique choisie met l'accent sur la prise en charge de tous les élèves, y compris ceux retardés scolaires, ou bien sur la considération des meilleurs dans l'optique d'une juste répartition des places dans la société en fonction des aptitudes. Ainsi, s'oppose "une

²⁸⁷ Catherine DORISON, Quelle réforme pour quelle démocratisation ? La question de l'école primaire dans la transformation du système éducatif, 1945-1970, Le télémaque, février 2008, n° 34, pp.29-42.

conception individualiste qui vise la promotion des individus méritants", à une conception qui "envisage une élévation totale de la nation quelle que soit la situation occupée, ou plutôt quelles que soient les fonctions qu'auront à remplir tous les individus de la société"²⁸⁸. Deux conceptions des aptitudes sont ainsi évoquées. D'un côté, une conception faisant référence aux talents propres à la personne, de l'autre une approche dynamique permettant de miser sur l'éducabilité des élèves.

Que l'on adopte une définition ou l'autre des aptitudes et de la démocratisation scolaire, cela s'inscrit pleinement dans le développement d'un système scolaire sous-tendu par la logique universaliste. Ainsi, O. BUI-XUAN remarque que l'école républicaine ne connaît que des individus égaux en étant aveugle aux différences, en ignorant les communautés d'appartenance²⁸⁹. En considérant cette logique initiale, il est possible de remarquer que le rapport Langevin-Wallon permet d'envisager des corrections, des aménagements dans la mesure où ce projet cherche à considérer tous les élèves et non exclusivement les meilleurs. En cela, la démocratisation scolaire constitue un véritable projet de société, objet de débats portant à la fois sur l'individu et sur les finalités de l'éducation. La deuxième partie du rapport Langevin-Wallon dépasse ainsi les seules considérations scolaires pour inscrire ces réflexions dans une nouvelle définition de la citoyenneté. A la suite de ce débat entre ces deux conceptions du système éducatif, la remarque de M. GAUCHET est révélatrice des interrogations sociétales puisque ce dernier indique que "considérée en elle-même et pour elle-même, l'École fonctionne comme un laboratoire des questions posées à la démocratie par le développement même de la démocratie"²⁹⁰.

b) Etude du concept de citoyenneté au sein du rapport Langevin-Wallon

L'élévation du niveau général doit accompagner la démocratisation scolaire et l'éducation à la citoyenneté. Après la deuxième guerre mondiale, la réactivation des idéaux démocratiques passe nécessairement par l'affirmation du rôle de l'école. Cet objectif concerne

²⁸⁸ Citation de Henri WALLON, reprise in Catherine DORISON, Quelle réforme pour quelle démocratisation ? La question de l'école primaire dans la transformation du système éducatif, 1945-1970, Le télémaque, février 2008, n° 34, pp.29-42.

²⁸⁹ Olivia BUI-XUAN, Le droit public français entre universalisme et différencialisme, op.cit.

²⁹⁰ Marcel GAUCHET, Enseignement et société, l'école et la démocratie, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.3-6.

le secteur de l'enseignement spécialisé de manière indirecte. En effet, l'élève inadapté doit conformer son attitude à une norme établie, ce qui l'amène à grandir à l'écart des autres jeunes de son âge. Pour autant, les lois relatives au travail des inadaptés amènent progressivement à envisager la participation citoyenne. Il convient cependant de préciser qu'il faudra véritablement attendre les années 1970 et l'avènement politique de la notion de handicap pour voir la consécration de ce rapprochement entre personnes inadaptées et participation citoyenne.

Le rapport Langevin-Wallon porte déjà en lui les évolutions futures. En envisageant le lien entre l'éducation et la citoyenneté, il s'agit de relier les objectifs scolaires à la question du développement et de l'affirmation des principes démocratiques : ce lien doit se réaliser selon les préceptes d'une éducation populaire ainsi définie : "L'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale"²⁹¹. Si l'éducation doit se faire tout au long de la vie en s'appuyant sur les aptitudes, l'école doit contribuer largement à véhiculer les droits, les devoirs des hommes et des citoyens. Selon l'expression de P. LANGEVIN, "se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus fondamentales"²⁹². Les références à la responsabilisation des individus, à la discipline, à l'intérêt général permettent justement de construire un projet de société à même de concerner tous les élèves. A la suite de l'exposé de ces motivations, P. LANGEVIN en appelle à la mise en œuvre "d'activités concertées" en utilisant "les diverses expériences de self-government dans la vie scolaire". Si le rapport Langevin-Wallon n'a pas d'application directe, l'esprit de ce plan influence largement les réformes scolaires des années 1960 et 1970, et particulièrement celles relatives à l'enseignement spécialisé, où l'on retrouvera les références aux pédagogies nouvelles et aux activités à même de développer les aptitudes et l'esprit critique des élèves. L'esprit coopératif ainsi promu sera à la base des nouvelles définitions des programmes relatifs aux classes de perfectionnement²⁹³. Le fait d'envisager l'éducation morale et l'enseignement civique, au même titre que les apprentissages disciplinaires, concernera pleinement les mutations futures du secteur de l'enseignement spécialisé.

²⁹¹ Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.79.

²⁹² Citation de P. LANGEVIN reprise in Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, op.cit., p.71.

²⁹³ Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débilés mentaux, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964.

2) Incidences du rapport Langevin-Wallon

Au cours de la IV^e République, les gouvernements successifs n'ont pu mener à bien la réforme du système scolaire et éducatif. Pourtant, durant cette période, les réflexions se poursuivent quant à l'instauration de la démocratisation scolaire. Ainsi, les idées notamment défendues dans le rapport Langevin-Wallon vont connaître une postérité certaine. Pour autant, et malgré la vision positive de l'élève et de l'individu ainsi promue, certains auteurs perçoivent dans l'évolution intellectuelle de cette période l'ébauche d'une politique essentiellement motivée par la protection de la population face à certaines catégories de population.

a) Postérité des idées

Les réflexions menées concernant la démocratisation scolaire renvoient à l'égalité d'accès à l'école, que ce soit par le biais de la gratuité ou par l'augmentation de la durée de l'instruction obligatoire. Pour F. DUBET, l'originalité du rapport Langevin-Wallon réside également dans le fait qu'il envisage une égalisation d'accès aux places disponibles grâce à l'éducation et à l'élévation générale du niveau scolaire, tout cela devant se faire dans le respect des aptitudes de chaque élève²⁹⁴. Il convient cependant de préciser que les idées ainsi promues sont apparues sous la III^e République avant de connaître un développement après-guerre et une première concrétisation au début de la V^e République. Selon P. RAYNAUD et P. THIBAUD, l'analyse du rapport Langevin-Wallon constitue "un document qui a longtemps bénéficié d'un prestige quasi mythique"²⁹⁵, revendiqué à la fois par la gauche et par "les plus éclairés des réformateurs de droite, notamment gaullistes"²⁹⁶. Cela s'explique du fait de la généralité des objectifs ainsi affirmés. Evoquer la démocratisation de l'enseignement au nom de la justice scolaire, la diffusion des savoirs, l'individualisation de l'action pédagogique sont autant de thèmes partagés par la grande majorité de la classe politique et qui concernent également l'enseignement spécialisé. La différence principale entre les tenants de la

²⁹⁴ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil, Paris, 2004, p.16.

²⁹⁵ Philippe RAYNAUD, Paul THIBAUD, *La fin de l'école républicaine*, Editions Calmann-Lévy, Paris, 1990.

²⁹⁶ Philippe RAYNAUD, Paul THIBAUD, *La fin de l'école républicaine*, op.cit., p.89.

démocratisation scolaire, souhaitant généraliser l'accès à la culture, et ceux privilégiant la définition d'élites, réside dans un rapport à l'économie qu'il convient d'exposer. En effet, à la suite de P. LANGEVIN et de H. WALLON, la lecture du rapport peut entraîner deux interprétations distinctes : d'un côté un rêve égalitaire de l'égalité dans la différence dans lequel l'enseignement spécialisé s'inscrit à partir des années 1960 ; de l'autre côté, et c'est le sens donné à la démocratisation scolaire par les premières réformes scolaires de la V^e République, il s'agit d'envisager une répartition rationnelle des individus en référence aux aptitudes et à la division du travail. En faisant ou non référence à l'économie, certains défenseurs du rapport Langevin-Wallon louent la primauté donnée aux droits fondamentaux de l'individu, en considérant son épanouissement, tandis que d'autres insistent sur la démocratisation par l'orientation²⁹⁷.

Le rapport Langevin-Wallon est aussi le symbole d'une innovation pédagogique. En invitant à considérer l'action de l'élève dans le rapport aux apprentissages et dans le processus éducatif, il fait référence aux idées propres à la pédagogie nouvelle²⁹⁸. L'analyse des programmes scolaires relatifs aux classes de perfectionnement montrera également cette évolution pédagogique²⁹⁹.

b) Limites à la perspective "bienveillante"

La fin de la deuxième guerre mondiale ouvre de nouvelles perspectives quant à l'affirmation des droits individuels et collectifs. L'instauration de la Sécurité sociale s'inscrit dans cette nouvelle dynamique fondée sur un nouvel élan solidaire. L'école a un rôle important à jouer également : elle doit garantir la pérennité de la démocratie en assurant une éducation appropriée. Par contre, le secteur de l'enseignement spécialisé ne semble pas encore pleinement intégré à ces réflexions scolaires et sociales. Il est largement mis en concurrence avec le secteur de l'enfance inadaptée, géré par le ministère de la Santé. Si l'Etat tente de réaffirmer les fondements démocratiques, certaines catégories de population ne feraient sans doute pas partie de ces réflexions.

²⁹⁷ Louis LEGRAND, Pour une politique démocratique de l'éducation, PUF, Paris, 1977, p.158.

²⁹⁸ Philippe RAYNAUD, La place de l'école dans la société, Cahiers Français, n° 368, 2012, pp.2-8.

²⁹⁹ Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débilés mentaux, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964.

Les enfants et adolescents inadaptés, qu'ils relèvent d'une prise en charge scolaire ou médicale, sont placés dans une situation de dépendance vis-à-vis du corps médical. Le secteur de l'enfance inadaptée se définit selon ce modèle, en envisageant de contenir la déviance, d'offrir des solutions thérapeutiques permettant de répondre à un diagnostic. L'éducabilité des enfants et adolescents inadaptés n'est pas encore envisagée au sein des politiques publiques. A ce sujet, le rapport Langevin-Wallon constitue une première proposition originale en permettant la construction d'un système scolaire rationnel et unifié par le biais de la psychologie scolaire. Mais, il est nécessaire de noter que le ministère de la Santé a une longueur d'avance qui lui permet d'avoir la mainmise sur les structures spécialisées. Les enfants et adolescents inadaptés restent donc dans une position qui consiste à éviter tout risque pour la société. Cela rejoint sans doute l'appréciation de R. CASTEL à propos de la relation thérapeutique dans le cadre de l'aliénisme. Pour lui, "le traitement moral suppose un rapport d'inégalité entre le médecin représentant de la raison et le malade privé de l'usage de ses facultés"³⁰⁰. Si la guérison peut rétablir l'égalité entre les personnes, le savoir psychiatrique et l'expertise médicale disposent d'une légitimité et d'un pouvoir d'expertise indiscutables.

Cette appréciation très pessimiste peut cependant être nuancée : ainsi, cette époque voit également le développement de prises en charge définies en fonction des besoins des enfants et adolescents. De même le développement bref de la psychologie scolaire, à la fin des années 1940, laisse entrevoir la possibilité pour le secteur de l'enseignement spécialisé d'acquérir une certaine légitimité scientifique. En attendant cette évolution qui interviendra au début des années 1960, les psychiatres de l'époque sont toujours suspectés d'orienter leurs pratiques médicales en fonction de préoccupations sociales : Selon P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS, tous s'accorderaient même "à signaler le danger social que représente l'inadaptation des arriérés"³⁰¹.

³⁰⁰ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.382.

³⁰¹ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile, Actes de la recherche en sciences sociales, 1978, Volume 24, n° 24, pp.23-49.

Section 2 La structuration de l'enseignement spécialisé et les emprunts aux réflexions scientifiques

Aux origines de l'enseignement spécialisé, au début du XX^e siècle, médecins aliénistes et psychologues affinent leurs observations avec des motivations diverses : l'éducabilité, la prophylaxie, une certaine croyance dans la capacité des sciences sont autant de raisons qui justifient des prises en charge innovantes. S'il est intéressant d'analyser ces premiers temps pour valoriser les liens entre les théories sociales et les concrétisations politiques, il l'est tout autant d'envisager les luttes d'influence à l'œuvre après 1945. Il convient ainsi de mettre en lumière la position réactive du ministère de l'Éducation nationale qui tarde à se saisir réellement du problème de l'inadaptation, alors même que les réflexions sur la démocratisation scolaire se développent fortement après la Libération. Ainsi, selon un schéma classique, la promotion des idées précède l'exécution de politiques ciblées. Pour autant, sous la IV^e République, les inadaptés sont de plus en plus concernés par des réflexions et des politiques spécifiques qui ont une influence sur l'essor de l'enseignement spécialisé.

Paragraphe 1 Vers la recherche d'une adaptation différenciatrice

La loi du 15 avril 1909 relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés constitue l'acte de naissance de l'enseignement spécialisé. Elle est le résultat de la volonté de médecins aliénistes souhaitant travailler à l'éducation d'enfants et d'adolescents vivant en milieu asilaire. Si parler d'adaptation dès cette époque serait inexact, les orientations poursuivies permettent les évolutions institutionnelles et sociétales futures. Dès l'origine, les psychologues affirment leur pouvoir scientifique sur ces institutions nouvelles et cherchent à concurrencer les médecins aliénistes. Cette genèse marquée par une forte concurrence entre différentes professions, à laquelle se grefferont également les enseignants, reflète une confiance importante accordée à la science, par le biais de la psychométrie, et au pouvoir médical, par l'intermédiaire des précurseurs de la pédopsychiatrie. En 1945, l'expertise médicale est donc essentielle, même si son importance tend à s'amenuiser avec le développement de la psychologie scolaire et de la sociologie de l'éducation.

A- L'expertise médicale et le développement de solutions particulières

M. VIAL avance l'hypothèse de l'origine asilaire des classes de perfectionnement³⁰². Cette analyse est largement admise aujourd'hui dans la mesure où la démonstration est faite du rôle majeur joué par les médecins aliénistes dans la campagne en faveur de l'éducation des enfants anormaux. Il est cependant nécessaire de rappeler que la création des classes de perfectionnement en 1909 est le fruit d'un compromis institutionnel établi entre les médecins aliénistes et les psychopédagogues. L'objectif des premiers est avant tout la recherche de solutions au problème moral ; pour les seconds, sous l'impulsion d'A. BINET, l'objectif scientifique de développement de tests de l'intelligence s'affirme. La rencontre de ses deux champs de recherche permet une première prise en charge des "enfants arriérés", sans préoccupation particulière pour les élèves perturbateurs ou les enfants et adolescents non scolarisés. Le système éducatif qui existe en 1945 est tributaire de cette histoire. L'approche médicale de l'inadaptation se développe plus vite que l'idée selon laquelle les enfants et adolescents inadaptés pourraient bénéficier d'une éducation générale, indépendamment de leur déficience spécifique. La référence au modèle médical amène donc à considérer davantage les incapacités individuelles. Dans ce contexte, l'enseignement spécialisé cherche à se distinguer de ce modèle au nom de l'éducabilité tout en s'y référant largement en pratique.

1) Enseignement spécialisé et influence du modèle médical

Avant la deuxième guerre mondiale, le ministère de l'Éducation nationale tente de contrecarrer la domination du secteur médical tout en œuvrant timidement pour le développement des classes de perfectionnement. Durant la période de gouvernement du Front Populaire, le secteur de l'enseignement spécialisé reste très en retard dans le domaine de la gestion de l'enfance inadaptée. Mais J. ROCA rapporte les informations suivantes allant dans le sens d'une volonté forte et nouvelle de se faire une place au sein des institutions décisionnaires : de 1910 à 1936, cent soixante-quatre maîtres ont obtenu le CAEA alors

³⁰² Monique VIAL, Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909, op.cit.

qu'entre 1937 et 1939, deux cent trente-six maîtres obtiennent ce certificat³⁰³. Ces informations peuvent laisser entendre que le ministère de l'Education nationale souhaite diriger pleinement ce secteur. Mais la période de l'Etat Français et le gouvernement de Vichy viendront rompre brutalement avec cette expansion en réaffirmant la primauté de l'analyse médicale sur l'inadaptation. A la suite de cette rupture, et après 1945, l'importance est donc donnée au dépistage des difficultés afin de classer les individus, dans le but d'offrir des réponses individuelles, médicales et spécifiques.

a) Dépistage de la débilité et corrélations sociales

En 1946, le secteur de l'enfance inadaptée se structure autour d'une nomenclature proposée par le Docteur D. LAGACHE, dans laquelle la classification clinique des troubles est distinguée de la classification médico-pédagogique³⁰⁴. Pour chaque situation identifiée, une institution particulière doit être proposée. Avant d'envisager la construction historique de ce travail et son contenu, il convient de préciser le partage inégal effectué entre la classification médico-psychologique et la classification médico-pédagogique : la première amène à de longs développements repris dans la revue *Sauvegarde*³⁰⁵, et distingue précisément et minutieusement les malades, les déficients et les caractériels ; la seconde classification est beaucoup plus succincte ce qui reflète l'importance donnée à une analyse clinique des inadaptations. Si le secteur de l'enseignement spécialisé se fonde sur les seules classes de perfectionnement pour répondre aux besoins liés aux problèmes posés par l'enfance inadaptée, les secteurs psychiatrique et psychopédagogique se sont davantage saisis de cette problématique. La scolarisation se détermine donc en fonction des symptômes médicaux.

Dans ce contexte, le travail du Docteur D. LAGACHE, "nomenclature et classification des jeunes inadaptés", s'attache à mettre en avant un point de vue clinique. La description nosographique proposée présente les malades comme "des sujets qu'il faut soigner" et les

³⁰³ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.78

³⁰⁴ Michel CHAUVIERE reprend la classification établie par Daniel LAGACHE, in Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.262 ; Christian ROSSIGNOL, *Classification internationale des handicaps, présumés et enjeux politiques d'un choix de traduction : approche sociolinguistique et historique*, *Langage et société*, n° 62, 1992, pp.91-104.

³⁰⁵ *Sauvegarde*, n° 2, 3, 4 de l'année 1946.

caractériels comme "des sujets qu'il faut rééduquer". En fonction du classement établi, différentes solutions relevant d'une classification médico-pédagogique sont envisagées. Le schéma utilisé est donc celui d'une réponse sociale apportée à un dysfonctionnement d'ordre médical. La liste des maladies, des déficits et des troubles engendre un classement des jeunes inadaptés "en fonction des conditions thérapeutiques dont ils relèvent" que ce soit de l'ordre de l'assistance ou du traitement³⁰⁶. L'élaboration de ce projet entraîne le développement d'une multitude d'institutions, telles que les instituts médicaux et les centres de rééducation dans lesquels la présence médicale est forte. Avec cette nomenclature, l'esprit médical prend le pas sur la vision éducative puisque c'est le diagnostic qui entraîne l'orientation. L'identification des symptômes détermine la scolarisation, le maintien dans la famille, la prise en charge spéciale, le placement en internat ou encore l'admission en établissement surveillé ou en hôpital psychiatrique. Cette nomenclature distingue ainsi de multiples degrés : l'"inadaptation réactionnelle", les "troubles moteurs légers", les "troubles du langage", les "troubles caractériels légers", les "retards pédagogiques", les "infirmités sensorielles et motrices", les "maladies organiques chroniques", la "débilité perfectible", les "troubles caractériels marqués", les "délinquants récidivistes et pervers", les "psychoses" et les "infirmités psychiques". Pour chaque catégorie, des solutions thérapeutiques puis éventuellement pédagogiques sont prévues selon une distinction faite entre "les récupérables, les semi-récupérables et les non-récupérables".

b) Secteur médico-pédagogique, enseignement spécialisé et centres psychopédagogiques

Les travaux du début du XX^e siècle de D.-M. BOURNEVILLE ont permis un rapprochement entre les asiles et les structures scolaires. Mais, très rapidement, l'initiative privée domine autour d'une gestion familialiste³⁰⁷, ce qui engendre le développement de la pédopsychiatrie. La psychiatrie infantile se développe donc autour d'une approche clinique sans réel lien avec le volet pédagogique. Ainsi, "l'avancée de la psychiatrie infantile vers une position autonome d'expertise dans la gestion des problèmes sociaux s'appuie sur le

³⁰⁶ Nomenclature citée par Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.262.

³⁰⁷ Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.94.

processus de médicalisation du social"³⁰⁸. En reprenant cette notion à R. CASTEL³⁰⁹, il est possible de mettre en avant le lien originel fort existant entre psychiatrie infantile, prise en charge par l'initiative privée, et influence judiciaire. Cela amène dès 1925 à la création de cliniques spécialisées en neuropsychiatrie infantile au sein de patronages. A ce sujet, P. MAZEREAU indique que le secteur public en la matière est victime de sa mauvaise réputation puisqu'il est identifié comme outil de répression ou de relégation asilaire en plus de souffrir d'un manque d'effectif ne permettant pas de mener à bien les évolutions permises à cette époque³¹⁰. Face à cela, "la psychiatrie infantile affirme donc sa vocation sociale en reprenant, dans un cadre élargi à la délinquance, les objectifs assignés à la loi de 1909"³¹¹. Cette réalisation est possible grâce à l'avènement d'une notion fédératrice de tous les troubles identifiés : la débilité mentale.

En 1945, le secteur de l'enfance inadaptée s'appuie sur les analyses ainsi émises avant la guerre. Cependant, P. MAZEREAU nuance cette évolution en insistant sur le développement timide mais réel des classes de perfectionnement et l'avènement des centres psychopédagogiques. Cela se fait grâce à un consensus autour de la notion de dépistage précoce et systématique. L'objectif visant à établir une corrélation entre le milieu social et le développement de l'intelligence se poursuit. Déterminer un pourcentage d'élèves déficients intellectuels et physiques, lier ces données aux catégories socio-professionnelles des parents constituent deux objectifs poursuivis par le secteur médico-éducatif, les établissements psychopédagogiques et l'enseignement spécialisé. Si les oppositions sont réelles entre les institutions privées et publiques, entre la primauté donnée au volet médical ou à la dimension éducative et pédagogique, le rapprochement est effectif autour de la volonté de dépister pour soigner les enfants inadaptés³¹².

2) Affirmation de l'autonomie de l'enseignement spécialisé et volonté de se distinguer du modèle médical

³⁰⁸ Ibid.

³⁰⁹ Robert CASTEL, L'ordre psychiatrique : l'âge d'or de l'aliénisme, op.cit.

³¹⁰ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.96.

³¹¹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.101.

³¹² Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., pp.115 et s.

La légitimité institutionnelle conférée au domaine médical amène le secteur de l'enseignement spécialisé à tenter de développer des stratégies à même de concurrencer le secteur privé. Mais ces recherches scolaires et pédagogiques se fondent souvent sur des expertises empruntées directement au secteur médical et psychiatrique. La recherche de nouvelles classifications reprenant des distinctions faisant référence à l'éducabilité des enfants et adolescents, le développement de revues professionnelles sont autant d'éléments permettant l'essor intellectuel du secteur.

a) La recherche de nouvelles classifications

A la Libération, des tensions marquent les relations entre les ministères de l'Education nationale et de la Santé, du fait de leurs prétentions communes concernant les jeunes inadaptés. Chaque ministère cherche à gagner du terrain en se déclarant le plus à même de répondre aux besoins identifiés. Même après l'institutionnalisation du secteur de l'enfance inadaptée et sa gestion par le ministère de la Santé, les propositions de réforme émanant du ministère de l'Education nationale continuent d'affluer. Elles se fondent sur le nouvel élan insufflé par des politiques souhaitant afficher une rupture avec l'administration précédente. Pour autant, l'enseignement spécialisé ne s'intègre pas encore aux nombreuses réflexions générales portant sur la démocratisation scolaire ou l'allongement de la scolarité obligatoire. Les élèves inadaptés sont toujours relégués dans des filières spécifiques afin de garantir le bon fonctionnement des filières générales. La vision réadaptative qui commence à poindre au sein des structures associatives ou médicales semble moins prégnante au sein des classes gérées par le ministère de l'Education nationale. Cela se fera dans le courant des années 1950 avec le recours à la psychologie scolaire qui offre de nouvelles classifications et qui tentera de concurrencer les spécialisations offertes par le secteur privé. De plus, les changements de représentations concernant l'école envisagent toujours l'enseignement spécialisé comme la conséquence des politiques générales : certains enfants ou adolescents ne peuvent s'inscrire dans les projets d'école unique du fait de leurs troubles ou inaptitudes. Ce sera seulement à partir des années 1970 que l'enseignement spécialisé se saisira de trois thèmes abordés et définis sous la IV^e République : la reconnaissance du mérite, le souci égalitaire et la prise en

compte de l'individu sont autant d'axes forts qui ont orienté les politiques publiques sous la V^e République. Auparavant, et selon les mêmes objectifs que ceux défendus par les associations, il convient de prendre en compte les besoins propres des élèves inadaptés au sein de filières séparées avec un accompagnement médical ou psychologique adéquate.

En 1949, M. PRUDHOMMEAU, en tant qu'enseignant spécialisé, établit une classification des élèves en fonction de leurs troubles et de leur éducatibilité³¹³. Ce travail, qui sert aussi à légitimer l'utilisation de la psychologie scolaire, avant de recourir à la psychiatrie ou à la médecine, établit une distinction entre les inadaptés scolaires d'intelligence normale, les inadaptés mentaux et les inéducables. Seule la première catégorie d'enfants et d'adolescents peut suivre une scolarisation au sein des classes de perfectionnement. Son ouvrage invite à réfléchir à la pédagogie adéquate pour amener ce public particulier à s'adapter aux exigences de l'école et d'une future vie en société. Il s'inscrit dans une démarche scientifique visant à conférer à l'école l'exclusivité de l'orientation. Ainsi, Selon M. PRUDHOMMEAU, seuls les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont en mesure de désigner les élèves inadaptés, et de leur proposer une prise en charge médicale et psychiatrique spécifique.

b) L'essor des formations et des revues professionnelles

Dans son ouvrage *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, M. CHAUVIERE démontre que la structuration institutionnelle du secteur de l'enfance inadaptée depuis 1943 est le fruit des politiques menées par le gouvernement de Vichy. Pour autant, cette organisation ne concerne pas encore l'école : les problématiques relatives au retard ou à la difficulté scolaire n'émergent pas à encore à cette époque, l'école reléguant le plus souvent certains enfants et adolescents vers des structures ne relevant pas de sa compétence. Cela se fait malgré l'existence des établissements de perfectionnement, qui peinent toujours à se développer en raison des difficultés de financement, de leur caractère non-obligatoire et d'une absence de politique d'envergure en la matière. En pratique, cela amène de nombreux parents à placer leurs enfants selon des questions d'opportunité dans des établissements privés ou publics. Dans ce contexte, "la logique interne de l'institution scolaire, poussant à exclure les éléments

³¹³ Maxime PRUDHOMMEAU, *L'enfance anormale*, op.cit., p.21.

les plus incontrôlables, rencontre à ce moment historique précis les intérêts d'autres institutions qui se mettent en place, se proposant d'intervenir sur l'enfance inadaptée"³¹⁴. Le réseau privé est mieux constitué ce qui amènera le ministère de l'Education nationale à reproduire parfois le schéma d'action adopté à partir des années 1960. La valorisation de la fonction de psychologue scolaire au début de la V^e République n'est pas étrangère à "l'âge d'or" que connaîtra ensuite l'enseignement spécialisé.

En attendant, le ministère de l'Education nationale reste étroitement lié et dépendant du ministère de la Santé qui a structuré le secteur de l'enfance inadaptée, par l'intermédiaire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral". En ce sens, les Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence déficientes et en danger moral (ARSEA) sont apparues dès 1943 et se développent largement après la guerre. Pourtant, le ministère de l'Education nationale, en quête d'une nouvelle légitimité à la Libération, organise son action en vue de promouvoir la pédagogie nouvelle dans l'enseignement spécialisé. Cette orientation s'inscrit dans une volonté d'organiser l'action éducative et pédagogique autour de maîtres spécialisés, formés au centre national de Beaumont-sur-Oise, et de recourir à la psychologie scolaire "pour un ajustement des capacités des élèves aux diverses formations générales ou professionnelles"³¹⁵. L'école libératrice notamment voulue par le plan Langevin-Wallon doit se réaliser en prenant en compte les mérites et le souci d'élévation du niveau général. Mais l'enseignement spécialisé reste faible institutionnellement, malgré la création de différentes revues telles que *Enfance*, *La Raison*, revue liée au Parti communiste français, ou *Les Cahiers de l'enfance inadaptée*, revue du Syndicat national des instituteurs. L'objectif du ministère de l'Education nationale est louable mais discutée au sein du ministère de la Santé qui souhaite obtenir la gestion privilégiée du secteur de l'enfance inadaptée. Finalement, le secteur privé s'impose en la matière dans la mesure où l'organisation autour des ARSEA est déjà constituée. La longueur d'avance prise par le ministère de la Santé publique grâce à un décret de 1944 fixant ses attributions et renforçant son action dans le domaine de l'enfance inadaptée est préjudiciable à l'Education Nationale. La coordination de l'activité des administrations publiques, des œuvres ou entreprises privées assurant la protection des mineurs déficients ou en danger moral ne relève donc pas principalement des politiques scolaires. Le regroupement des Associations

³¹⁴ Patrice PINELL et Markos ZAFIROPOULOS, La médicalisation de l'échec scolaire, de la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile, Actes de la recherche en sciences sociales, 1978, volume 24, n° 24, pp.23-49.

³¹⁵ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.125.

régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence déficientes et en danger moral (ARSEA) au sein des Union nationale des associations régionales (UNAR) en 1948 viendra renforcer la montée en puissance du secteur associatif et privé, sous le contrôle du ministre de la Santé publique. Dans ce contexte, la Sécurité sociale devient le principal bailleur de fonds des Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence déficientes et en danger moral (ARSEA)³¹⁶. Les enfants et adolescents concernés bénéficient donc d'une aide à dominante médico-pédagogique alors même que les réflexions concernant l'école unique se développent largement en accordant une place particulière à la psychologie scolaire.

B- L'essor de la psychologie et de la sociologie

Durant l'entre-deux-guerres, quelques réflexions voient le jour à propos des retardés scolaires³¹⁷. Mais c'est principalement après la constitution du secteur de l'enfance inadaptée et le développement de la pédopsychiatrie que s'organise la psychologie scolaire sous l'action du ministère de l'Education nationale. Repérer les élèves inadaptés amène progressivement à envisager les prémices de la notion d'échec scolaire. En liant les résultats obtenus aux réflexions sociales liées à la démocratisation scolaire, se développe également les bases de la sociologie de l'éducation. Une fois de plus, il faudra attendre la fin de la IV^e République pour voir les premières concrétisations.

1) Emergence de la notion d'échec scolaire

Les réflexions sont nombreuses à partir de 1945 quant à la prise en charge des élèves s'éloignant progressivement du cursus ordinaire. Envisager les retardés scolaires, le retard scolaire puis la notion d'échec scolaire permet de retracer l'évolution des prises en charge des élèves en difficulté. Il convient donc d'évoquer les premières mentions de ces différentes

³¹⁶ Jacqueline ROCA, Les relations ARSEA-UNAR avec l'Etat, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.197-206.

³¹⁷ Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit.

expressions avant d'analyser comment ces évolutions sémantiques s'inscrivent dans une évolution des politiques scolaires.

a) Premières mentions de l'expression

En 1945, le secteur de l'enseignement spécialisé est en concurrence avec le secteur de l'enfance inadaptée. Les enseignants qui interviennent dans les établissements de perfectionnement cherchent à asseoir leur légitimité en matière d'éducation des jeunes inadaptés. Pour cela, le recours aux méthodes prônées par la pédagogie nouvelle se généralise : la volonté de répondre aux besoins de chacun fait suite au travail réalisé par une commission médico-pédagogique qui détermine les élèves ne pouvant fréquenter les classes d'enseignement général ou professionnel. L'orientation est décidée selon des méthodes psychologiques de mesure de l'intelligence et en fonction de diagnostics médicaux. L'enseignement spécialisé s'appuie donc sur les travaux menés en psychologie et sur l'étude nosographique des déficiences pour admettre en son sein les élèves susceptibles de ne pas pouvoir suivre un cursus ordinaire. Ces méthodes ne sont pas remises en question sous la IV^e République. Au contraire des réflexions générales qui amèneront le système scolaire à évoluer, l'enseignement spécialisé cherche toujours à légitimer son action en valorisant des méthodes plus anciennes et en s'appuyant sur ce qui existe déjà dans le secteur sanitaire et social. Pour autant, une véritable remise en question de la légitimité du secteur de l'enfance inadaptée se poursuit. Pour cela, des politiques visant le développement de la psychologie scolaire s'organisent. Le rapport Langevin-Wallon va dans ce sens en appliquant le recours à la psychologie scolaire pour mieux connaître tous les élèves et ceux relevant d'un enseignement spécialisé. Une des conséquences de ces politiques est la montée en puissance du concept d'aptitudes, qui se fonde sur des critères psychologiques combinés aux besoins économiques et sociaux³¹⁸. Des psychologues tels que H. WALLON ou R. ZAZZO souhaitent l'inscription de la psychologie scolaire dans un projet d'aide à l'enfance afin d'offrir une place dans la société à chaque individu. Un projet social est en germe à côté du souci affiché de ne plus seulement dépister les enfants inadaptés, l'objectif étant de mieux connaître tous les

³¹⁸ André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., p.50.

élèves. A l'institution d'un corps de psychologues scolaires à partir de 1945 vient s'ajouter la création du Centre national de pédagogie spéciale à Beaumont-sur-Oise³¹⁹.

Les réflexions sont nombreuses à cette époque sur fond de développement de la sociologie critique au contact des théories marxistes. Il en est ainsi concernant la controverse entre H. WALLON et J. PIAGET relatée par B. RAVON³²⁰, au cours de laquelle le premier reproche "l'attitude radicale de l'école sociologique française qui nie l'individu". Pour H. WALLON, la psychologie de l'enfant ramène les problèmes à l'individu "alors que leurs conditions réelles sont collectives ou sociales". Pour J. PIAGET, "la sociologie peut aider la psychologie, notamment génétique, en l'aidant à différencier les types d'interactions sociales agissant sur l'individu, cette différenciation étant facilitée par l'analyse des processus de socialisation". Selon ce même auteur, "le social et l'individuel sont alors, non pas indissociables, mais simplement indifférenciés dans la conscience de l'individu qui les confond".

Au travers de cet exemple, il est possible de se rendre compte des rapprochements à venir entre sociologie et psychologie. Les critiques concernant l'utilisation des tests psychologiques s'organisent. Elles sont annonciatrices de la problématique de la reproduction selon B. RAVON³²¹, pour qui une des premières occurrences de la notion d'échec scolaire apparaît dans ce contexte. Entre la sélection des élèves inadaptés effectuées par les psychologues scolaires et les premières prises en compte de problèmes sociaux, le secteur de l'enseignement spécialisé accueille toujours des élèves par défaut tandis que le retard scolaire tend à devenir un problème social.

b) Retard scolaire et problème social : les bases de la sociologie critique de l'éducation

L'avènement et la légitimation de nouvelles pratiques telles que la psychologie et la pédopsychiatrie contribuent à la prise en compte des caractéristiques de chaque élève, au sein

³¹⁹ Article 5 de la loi n° 51-1487 du 31 décembre 1951, relative au développement des crédits affectés aux dépenses de fonctionnement des services civils pour l'exercice 1952 (Éducation nationale), JORF du 01/01/1952, p.10.

³²⁰ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.224 ; Henri WALLON, *L'étude psychologique et sociologique de l'enfant*, Cahiers internationaux de sociologie, 1947, Vol. III, 3-23 ; *Sociologie et éducation*, 1951, vol. X, 19-33 ; Jean PIAGET, *Pensée égocentrique et pensée sociocentrique*, Ibid., p.34-39 ; Henri WALLON, *Post-scriptum en réponse à Jean. PIAGET*, Ibid., p.175-177 ; Henri WALLON, *Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant*, 1954, vol. XVI, p.2-13.

³²¹ Bertrand RAVON fait référence aux recherches menées par Pierre NAVILLE, *Théorie de l'orientation professionnelle*, p.137-138, in Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.228.

d'une institution qui prône le droit à l'indifférence. Dans le même sens, la montée en puissance des pédagogies nouvelles depuis le début du XX^e siècle engendre une légitimation de pratiques auréolées de toutes les vertus. Ainsi, à l'instar des recommandations de pédagogues tels J. DEWEY, la relation entre l'enseignant et l'élève prend désormais en compte le développement cognitif de chaque apprenant. La pédagogie devient une science à part entière grâce à la caution apportée par la psychologie génétique. A l'aide des travaux de J. PIAGET, les stades de développement de chaque enfant sont considérés dans un souci de rationalisation de l'acte d'apprentissage. Le redressement de la France à la sortie de la guerre passe donc par des pratiques pédagogiques nouvelles, dans lesquelles une grande place est accordée à la place de l'enfant et à la psychologie. En s'appuyant sur les orientations souhaitées par les psychologues, la reconnaissance de l'individu apparaît progressivement au sein de l'école. Le rôle de ces professionnels s'accroît avec l'orientation des élèves ne répondant pas à la norme scolaire : sans pour autant parler de difficulté ou d'échec scolaire, le classement réalisé s'appuie de plus en plus sur les tests d'intelligence institués dès le début du XX^e siècle. La rationalisation de l'échec est en marche et l'école de la IV^e République réfléchit à considérer de nouvelles pratiques. Les concrétisations, une fois de plus, n'interviendront qu'avec l'avènement de la V^e République. Pour autant, la période de 1945 à 1958 porte en elle les changements à venir au regard de la volonté affichée de garantir la démocratie par l'école. Mais si, à cette époque, l'idée majeure revient à garantir la démocratie en offrant les mêmes chances sans considération de l'origine sociale, cela ne peut se réaliser qu'à condition d'exclure toutes les personnes ne pouvant s'intégrer à cet objectif. Les mineurs relégués du fait de leur incapacité, de leurs facultés moindres ou de leur comportement inapproprié ne sont donc pas pris en compte lors des débats relatifs à l'avenir de l'institution scolaire : "tout se passe comme si la perspective d'unification des réseaux primaire et secondaire du système scolaire imposait un tri des élèves mais cette fois sur le critère "objectif" des capacités intellectuelles"³²². Les réformes ainsi entrevues ouvrent l'école à la nouvelle pratique psychopédagogique. Cela reproduit le modèle offert par les associations qui s'entourent de spécialistes pour apporter des solutions aux problèmes médicaux identifiés. Entre les années 1940 et 1960, l'évolution des structures prévues pour les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires s'inscrit dans un double mouvement, selon N. BELANGER³²³ : l'accroissement du nombre de services spécialisés rencontre l'augmentation

³²² Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.115.

³²³ Nathalie BELANGER, De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée, op.cit., p.21.

d'élèves y étant accueillis. La société adopte donc une conception fonctionnaliste qui permet la modernisation du secteur éducatif avec la création de services d'appoint spécialisés. La logique poursuivie répond ainsi à une identification des besoins entraînant des réponses institutionnelles et structurelles. Les réflexions concernant la production d'inégalités du fait d'une grande diversité de l'offre institutionnelle suivront logiquement dans le courant des années 1960.

2) Relance de la psychologie scolaire à la fin des années 1950

Au début des années 1950, l'explosion démographique et les critiques de l'action des psychologues, sur fond de guerre froide et d'influence marxiste, entraînent le rappel de ces derniers à accomplir leur mission initiale : l'enseignement dans les classes. Il faudra attendre les années 1960 pour assister au redémarrage de la psychologie scolaire et à sa reconnaissance durable. Pour autant, au cours des années 1950, un réel consensus existe à propos de la reconnaissance médicale et psychologique des inadaptés. Le rétablissement de la formation des psychologues scolaires s'inscrit donc dans une définition d'un nouveau rôle : l'orientation.

a) La suspension de la formation des psychologues scolaires

Selon P. MAZERAU, l'année 1954 marque une rupture dans le développement de la psychologie scolaire. Ainsi, même s'il y a "un consensus autour de l'existence d'une déficience mentale d'origine biologique et irréversible"³²⁴, la formation des psychologues scolaires est suspendue. A côté de la prise en compte de l'inadaptation sous toutes ses formes par l'intermédiaire de médecins, psychiatres, magistrats, psychanalystes au sein des secteurs médico-pédagogique et psychopédagogique, le secteur de l'enseignement spécialisé cherche l'unification de toutes les structures au service de l'enfance déficiente autour de l'action des établissements de perfectionnement, des psychologues scolaires et des associations d'éducation populaire laïques. Mais, en 1954, des attaques plus virulentes se développent, de

³²⁴ Philippe MAZERAU, Chronique de l'année 1954 dans l'éducation spéciale, Revue ASH – Revue AIS, n° 28, 4e trimestre 2004, CNEFEI, pp.141-146.

la part du secteur associatif soutenu par le ministère de la Santé au détriment du ministère de l'Éducation nationale. Cela s'inscrit dans un contexte particulier : la croissance rapide des structures financées par la Sécurité sociale rencontre une critique plus forte des opposants à la méthode des tests mis en œuvre par la psychologie scolaire. Suite à cette évolution, et aussi parce que de nombreux psychologues scolaires sont suspectés d'appartenir au Parti communiste, la recherche dans ce domaine est donc arrêtée en 1954. Le secteur de l'enseignement spécialisé s'organise donc sans l'apport des nouvelles connaissances en matière de psychologie. Le décret n° 54-45 du 4 janvier 1954 qui fixe les règles d'administration des écoles nationales de perfectionnement³²⁵ côtoie donc de nombreux textes qui organisent la gestion, l'administration des établissements privés accueillants des enfants inadaptés³²⁶. Ces différentes normes législatives instituent deux secteurs concurrents tout en renforçant les prérogatives des associations : le secteur de l'enseignement spécialisé et celui de l'enfance inadaptée partagent pourtant la même référence à la notion de débilité. Mais, particulièrement à partir de cette période, chaque camp tente de développer ces propres remédiations.

b) En faveur de la psychologie scolaire ou de l'orientation ?

L'utilisation des psychologues scolaires se fait finalement en opposition avec la vision d'H. WALLON qui souhaitait voir la promotion d'une révolution méritocratique. Selon A. ROBERT³²⁷, H. WALLON critique l'utilisation des tests psychologiques menés qui amènent à une sélection précipitée des élèves par types d'enseignement en 1960. La rationalisation ainsi appliquée en matière de psychologie, de pédagogie entraîne la relégation de nombreux élèves dans des filières ne permettant pas l'obtention d'une qualification professionnelle. Cette critique s'applique aussi à partir de 1945 au secteur de l'enseignement spécialisé qui se calque sur les connaissances médicales et psychiatriques pour organiser ses actions. Pourtant, à la Libération, un consensus politique général s'est imposé pour réorganiser les institutions et l'administration française. Les communistes notamment sont en adéquation avec les grands

³²⁵ Décret n° 54-45 du 4 janvier 1954, Règles d'administration des écoles nationales de perfectionnement (ENP), JORF du 16 Janvier 1954, p.634-636.

³²⁶ A titre d'exemple : Annexe XXIV au Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 déterminant les conditions techniques dont doivent justifier les établissements privés pour enfants inadaptés. Abrogée et remplacée par la nouvelle annexe XXIV, par le Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989.

³²⁷ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.53.

objectifs portés par le Conseil national de la Résistance. Le plan Langevin-Wallon, symbole de la première tentative de démocratisation scolaire, est ainsi rédigé et présenté par deux intellectuels membres du parti de M. THOREZ. Mais, très rapidement, une scission s'effectue sur fond de guerre froide : les communistes rentrent dans l'opposition au gouvernement d'où les publications futures hostiles aux projets de réforme de l'école unique. Deux auteurs, P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS ont écrit sur l'histoire de l'enseignement spécialisé. Ils inscrivent l'apparition de ce secteur dans une logique de lutte des classes. Ainsi, l'esprit de résistance face à l'oppression de la bourgeoisie et l'imposition d'une culture dominante sont dénoncés. Pour ces auteurs, "Il convient de penser les inadaptations scolaires dépendantes de l'origine sociale comme le produit de rapports de force sociaux et non les imputer a priori à des carences ou à des infériorités constitutives des individus"³²⁸. En dénonçant "un siècle d'échec scolaire", ils mettent en avant la moralisation de la société voulue par les classes dominantes qui sont, selon eux, à l'origine de la ségrégation scolaire. En cela, ils s'opposent à la thèse de M. VIAL pour qui la création des classes de perfectionnement en 1909 résulte de la volonté de médecins aliénistes de sortir certains arriérés des structures asilaires. P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS voient dans les différences socio-culturelles le fondement de ces filières particulières. Après la deuxième guerre mondiale, la montée en puissance des associations et de professionnels s'inscrivant dans de nouvelles spécialités vient renforcer leur thèse. Les psychologues, psychiatres, éducateurs, orthophonistes sont autant de professionnels motivés avant tout par une pratique libérale du traitement social. Avec l'apparition des centres médico-psychopédagogiques, ces deux auteurs distinguent les filières réservées aux mineurs ayant des troubles relationnels évolutifs ; ces enfants ou adolescents sont issus de milieux bourgeois et petits-bourgeois. A côté, les classes de perfectionnement continuent à accueillir dans les années 1950 les débiles, les instables considérés comme ayant des troubles fixes ; pour ces mineurs issus des classes populaires, l'objectif poursuivi par l'école reste l'acquisition d'une morale dans un souci de prophylaxie sociale. Si ces écrits ont été débattus ou critiqués, ils ont le mérite d'alimenter des réflexions fécondes quant à l'avenir d'une petite partie de la population scolaire.

L'écho de ces réflexions, que ces deux auteurs retranscrivent de manière historique en 1983, permet de prendre la mesure des oppositions qui ont alimenté les débats sur l'avenir de l'école, sur le rôle de la psychologie scolaire qui s'est renforcé autour de la mission d'orientation et sur la place de l'enseignement spécialisé après la deuxième guerre mondiale.

³²⁸ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982, op.cit., p.14.

La montée en puissance des mouvements associatifs destinés à faire connaître le handicap à partir de 1960 relève parfois également de cette logique contestataire.

Paragraphe 2 Organisation de l'enseignement spécialisé à la fin de la IV^e République

A la fin de la IV^e République, les réflexions sont nombreuses quant à l'organisation future de la démocratisation scolaire, même si le secteur de l'enseignement spécialisé est toujours exempt de ces projets. Il se situe entre le secteur de l'enfance inadaptée géré par le ministère de la Santé, et l'enseignement ordinaire qui relève du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, ne faisant pas partie intégrante d'un domaine particulier, le secteur de l'enseignement spécialisé est encore marginalisé. Pourtant, l'explosion démographique à venir aura des conséquences certaines sur son expansion. En attendant, ce secteur construit ses propres référentiels et tente d'apporter des réponses globales aux situations rencontrées.

A- L'enseignement spécialisé, entre enfance inadaptée et enseignement général

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, le vaste secteur de l'enfance inadaptée se développe largement. Les expertises médicales, scientifiques connaissent une légitimité certaine qui ne peut être concurrencée par les filières relevant de l'enseignement spécialisé. Pour autant, l'enseignement spécialisé profite largement des réflexions relatives à l'unification future du système scolaire. A la même époque, l'utilisation des statistiques et l'émergence de la sociologie de l'éducation contribuent à valoriser les informations issues de l'Institut National d'Études Démographiques.

1) Domination du secteur de l'enfance inadaptée sur l'enseignement spécialisé

A la Libération, le secteur de l'enfance inadaptée s'organise dans la lignée des orientations choisies durant la période du gouvernement de Vichy. En s'appuyant sur les

initiatives privées, ce secteur tend à se développer, alors même que le ministère de l'Education nationale peine à créer de nouvelles structures permettant d'accueillir les élèves inadaptés. Ces derniers sont donc pris en charge dans le cadre de structures médico-éducatives. Face à cette situation, le secteur de l'enseignement spécialisé tente d'exister, avec notamment la promotion de la psychologie scolaire, même si les initiatives privées conservent une certaine légitimité historique.

a) Affirmation "d'une logique d'affrontement"

Le plan Langevin-Wallon constitue une des premières références largement partagées en matière de promotion sociale et de sélection des aptitudes. Il connaîtra une postérité importante grâce à l'affirmation du principe de l'égalité de tous les enfants devant l'enseignement. Sa maturation est le fruit de nombreuses réflexions engagées bien avant 1945. Ainsi, B. RAVON fait référence aux travaux de P. LAPIE qui, en tant que directeur de l'enseignement primaire de 1914 à 1925, cherchaient à "concilier la sélection des intelligences les plus utiles, tout en considérant le principe d'égalité d'accès à l'enseignement"³²⁹. Mais, à la Libération, la question de la démocratisation scolaire ne se pose pas encore. Dans ce contexte, "l'enseignement spécialisé" se définit toujours de manière négative.

En 1945, les débats concernant la démocratisation scolaire s'engagent avec la volonté de garantir la reconnaissance du mérite ou l'accession de chacun au plus haut degré de formation. Les premières réflexions concernant l'instauration de l'école unique se mettent en place dans la lignée du développement de la psychologie scolaire. Ce thème était déjà défendu au début du XX^e siècle par F. BUISSON et la ligue de l'enseignement. Ils dénonçaient le dualisme scolaire avec la mise en place de filières qui entérinent la division sociale : "l'enseignement primaire accueille les enfants pauvres tandis que les enfants de la bourgeoisie entrent dès les petites classes dans les lycées qui conduisent à l'université"³³⁰. Si la concrétisation de la démocratisation scolaire est plus tardive, le thème de l'égalité devant l'école est en germe à la Libération. Pour autant, la pertinence de filières distinctes réservées aux enfants inadaptés n'est pas discutée. A côté, un autre dualisme scolaire s'institue donc à la

³²⁹ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.178.

³³⁰ Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Bayard, Paris, 2002, p.138.

suite des tests psychologiques et médicaux menés. La séparation entre les élèves ordinaires et les jeunes inadaptés entérine une inégalité dans l'offre institutionnelle. En 1945, le ministère de l'Éducation nationale, qui a pour mission de relever la France, doit composer avec ces disparités³³¹. Des projets sont donc élaborés afin de répondre à l'objectif de promotion de la démocratie par l'école. Le traitement des enfants arriérés ne fait guère l'objet de la même attention si ce n'est dans le choix de confier leur prise en charge à des instituteurs volontaires ou dans la volonté de faire confiance aux courants pédagogiques de l'éducation nouvelle. A ce sujet, le rapport Langevin-Wallon³³² énonce un souhait : "l'enseignement spécialisé comportera un choix d'activités permettant d'éprouver les goûts et les aptitudes des enfants". Les auteurs du rapport ajoutent également que "ces activités prendront toutes les formes qui peuvent, en rapport avec l'âge, indiquer l'orientation scolaire, puis professionnelle qui conviendra ultérieurement à l'enfant"³³³.

En attendant ces nouvelles considérations, l'école de la IV^e République constitue pour beaucoup le prolongement de celle de la III^e République. Durant, la première moitié du XX^e siècle, les idées réformatrices se sont développées. Elles connaissent une audience plus large après 1945 : la démocratisation de l'enseignement, la diffusion d'une culture commune, l'individualisation de l'action pédagogique afin de permettre à chacun de se développer par l'école, la prise en compte des besoins économiques sont autant de points repris dans le rapport Langevin-Wallon et qui trouvent une origine plus ancienne. Les réflexions ainsi menées permettent le passage de l'élitisme républicain à la démocratisation scolaire. La IV^e République constitue donc la période transitoire entre les premières ébauches en la matière et les concrétisations politiques. Les préoccupations égalitaires se façonnent, la recherche s'organise dans le sens du souhait d'apporter une réponse aux besoins des individus tout en modernisant l'école par l'adaptation aux nouvelles réalités économiques et sociales. Le développement psychologique de l'enfant est donc mis en avant à côté de l'affirmation de sa personnalité juridique et de considérations économiques. L'élève devient titulaire de droits, ses aptitudes sont aussi valorisées de manière à répondre au projet de société alors en germe³³⁴.

³³¹ Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, op.cit., p.167.

³³² Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, *Le rapport Langevin-Wallon*, op.cit.,

³³³ Rapport Langevin-Wallon, II Structure et organisation de l'enseignement.

³³⁴ Philippe RAYNAUD, Paul THIBAUD, *La fin de l'école républicaine*, op.cit., pp.85-90.

b) Au profit du secteur privé

Les élèves inadaptés bénéficient d'une prise en charge spécifique au sein des classes de perfectionnement. Pour autant, malgré l'existence de ces structures, le ministère de l'Éducation nationale ne se préoccupe que très peu de cette catégorie de population. Dès lors, le critère de la non-conformité s'impose de manière logique : l'absence de considération pour l'échec scolaire entraîne la prise en charge du vaste secteur de l'enfance inadaptée par le ministère de la Santé. Cela se fait d'autant plus facilement que le secteur est déjà constitué autour des ARSEA, institutions sociales créées sous le régime de Vichy. Les réflexions engagées ont cependant le mérite d'ouvrir une nouvelle ère : conjointement aux débats relatifs à la démocratisation scolaire et à la structuration du champ de l'enfance inadaptée autour de l'initiative privée, se mettent en place des politiques motivées par le souci d'adaptation et de protection³³⁵. Dans ce contexte, les méthodes de sélection employées auparavant sont toujours utilisées. Mais, elles le sont avec des finalités différentes. En référence à des valeurs de justice et d'égalité, il est toujours prévu de "transformer les arriérés en valeurs sociales, de les rendre utilisables" ou tout au moins d'éviter qu'ils ne restent à la charge de la société³³⁶. Cette affirmation de M. VIAL, qui traduit la philosophie prégnante lors de la création des classes de perfectionnement en 1909, est aussi d'actualité en 1945 puisque le texte législatif est toujours en vigueur à cette époque.

Un changement de vocabulaire peut cependant être remarqué : au début du siècle, le mot arriéré était employé dans les publications alors qu'au cours des années 1940 s'impose le terme d'inadapté. Cette évolution sémantique permettra l'avènement des politiques visant la réadaptation quelques années plus tard. Ainsi, il est possible de remarquer que l'exclusion de l'école ordinaire est réaffirmée toujours en référence à une future détermination sociale et professionnelle. Le souci de rendement économique et social³³⁷ prégnant durant l'entre-deux-guerres l'est encore davantage à la Libération. Certains élèves sont toujours séparés afin de permettre au plus grand nombre d'apprendre dans de bonnes conditions, mais aussi afin de répondre du mieux possible à leurs besoins médicalement identifiés.

³³⁵ Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.38.

³³⁶ Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, op.cit., p.156.

³³⁷ Monique VIAL, *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, op.cit., p.160.

Avant cette période qui consacra la psychologie scolaire de manière durable, cette dernière "semble donc renvoyer la minorité des "enfants déficients" dans le champ médico-psychologique, hors l'école"³³⁸. Pour cela, les structures d'accueil sont très variées entre les établissements de perfectionnement gérés par le ministère de l'Education nationale, les dispositifs médico-pédagogiques à visée pédopsychiatrique sous administration d'associations de plus en plus puissantes, et les centres psychopédagogiques qui deviendront les centres médico-psychopédagogiques en 1956 et qui offrent une approche pédo-psychanalytique selon les orientations définies par G. MAUCO, F. DOLTO, S. LEOVICI, R. DIAKTINE, D. ANZIEU ou M. MANNONI. Selon P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS, le système institutionnel s'unifie avec l'objectif de "normaliser les formes d'inadaptation infantiles qui ont leur origine dans un désordre social"³³⁹. De plus, les différentes structures ainsi définies marquent une convergence des projets contre la relégation asilaire. Les concepts "d'adaptation" et de "normalisation" deviennent donc fédérateurs en matière de prise en charge de l'enfance inadaptée.

2) Incidence des réflexions concernant le système scolaire général sur l'enseignement spécialisé

Même si le secteur de l'enseignement spécialisé souffre de la concurrence issue du développement du secteur de l'enfance inadaptée, il tente de définir des moyens propres d'action fondés sur le recours aux connaissances scientifiques. Ainsi, l'enseignement spécialisé tente de reproduire le modèle médical existant en se référant à la fois à la psychologie et à la pédagogie. Mais, au-delà des connaissances médicales, ce secteur tente également de se nourrir des réflexions concernant le système scolaire général.

a) La démocratisation de l'enseignement

³³⁸ Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., p.238.

³³⁹ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile, Actes de la recherche en sciences sociales, 1978, Volume 24, n° 24, pp.23-49.

La fin de l'administration de l'Etat Français ouvre de nouvelles perspectives, puisque "la libération politique de la France régénère le mythe originel de l'école libératrice à travers les propositions du plan Langevin-Wallon"³⁴⁰. La promotion d'une école unique, combinée à l'application d'une pédagogie nouvelle et à la psychologie scolaire, doit permettre la démocratisation de l'enseignement. Sous la IV^e République, une école de l'Etat-providence se dessine autour de " la synthèse de la méritocratie républicaine, de l'égalité sociale de masse et du souci individualiste"³⁴¹, même si les concrétisations législatives n'interviendront que sous la V^e République. L'objectif d'élévation du niveau général suppose la définition de structures permettant l'acquisition d'une culture commune tout en revalorisant le travail manuel, ce qui amène à envisager l'orientation au bout de quelques années³⁴². L'idéal que constitue l'affirmation de deux temps forts se définit à cette époque : le premier temps consistant à l'acquisition d'une culture, de références partagées par tous ; le second temps étant celui de la sélection des meilleurs élèves en fonction de leurs résultats ou de leurs aptitudes. Mais ce projet n'a pas eu de concrétisation réelle avant les années 1960. Sous la IV^e République, les politiques scolaires consistent "à prendre en compte la forte demande de scolarisation consécutive au baby-boom et au début de l'expansion dans le cadre d'un système finalement assez proche de celui de la III^e République"³⁴³. Pour autant, les prémices de l'école unique définie au cours des années 1960 et 1970 se dessinent.

La IV^e République connaît ainsi de nombreux projets de réforme de son institution scolaire. L'idée de création d'une école unique est vivement débattue durant cette période qui correspond également à une évolution socio-économique très importante. Pour autant, les désaccords restent profonds : la légitimité des instituteurs laïcs pour assurer l'instruction des élèves est toujours discutée. La méfiance vis à vis de décideurs politiques qui seraient motivés par des intérêts liés à une catégorie de population est aussi très forte. Dans ce contexte, les tensions sont importantes, même si une nouvelle conception de l'enfant se définit. Ainsi, à la Libération, l'affirmation de l'élève sujet de droit est mise en avant. La logique universelle domine largement alors que dans le même temps le redressement de la France suppose la disponibilité rapide d'une main-d'œuvre compétente. Ainsi, "l'Etat revêt dans les grandes

³⁴⁰ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.125.

³⁴¹ Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui, op.cit.

³⁴² Philippe RAYNAUD, Les transformations du système éducatif, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.7-11.

³⁴³ Ibid.

démocraties les caractéristiques de l'Etat-providence, se donnant pour mission de pourvoir aux besoins fondamentaux des populations et de les protéger économiquement et socialement"³⁴⁴. Pour A. ROBERT, "les idéaux de justice et les finalités matérialistes ont tendu à se rapprocher"³⁴⁵ selon des motivations économiques en lien avec les besoins du marché du travail ou une volonté de générosité sociale. L'origine de ce rapprochement peut être discutée, il en résulte cependant une volonté de définir l'utilité de l'enseignement tout en préservant les mérites de chacun. Le concept d'égalité des chances est donc mis en avant dans une période où la nécessité de valoriser l'enseignement professionnel est indispensable. Cela se confirme au sein de l'enseignement spécialisé puisque la loi du 15 avril 1909 relative aux classes de perfectionnement stipule l'apprentissage d'une profession pour les élèves qui en sont capables. La finalité de l'enseignement est donc clairement l'orientation de certains élèves vers des filières professionnelles.

b) L'évolution des statistiques

Il est possible de relier les thématiques liées à la protection des populations par l'éducation au travail de B. RAVON concernant la démographie nationale. Ainsi, pour cet auteur, l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED) joue un rôle important à cette époque dans la promotion de la sociologie de l'éducation. A ce sujet, B. RAVON rapporte qu'une des premières études de l'INED à la Libération, "l'enquête nationale de l'enseignement primaire", est confiée, entre autres, à G. HEUYER qui est psychiatre et H. PIERON qui est psychologue. La commission ainsi réunie propose des normes de classement associant "niveau mental" et milieu d'origine. La sélection d'une élite est toujours visée au travers de ce travail au même titre que la "régénération des déficients"³⁴⁶. Pour autant, B. RAVON précise que les travaux entrepris ne visent pas encore la dénonciation d'inégalités. Ils rendent compte à la fois d'un souci de justice sociale, d'encadrement des inadaptés et de développement économique par l'apport de nouvelles connaissances. Par contre, à partir des années 1950, les travaux de l'INED contribuent au développement de la critique sociale avec l'apport de données techniques et pratiques. La promotion de nouvelles réflexions telles que

³⁴⁴ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.11.

³⁴⁵ Ibid.

³⁴⁶ Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., p.246.

la réussite scolaire, la démocratisation de l'enseignement vont s'alimenter des productions de l'INED. L'apport de données scientifiques et l'audience large de nouveaux thèmes sociaux entraîneront le développement d'une sociologie critique de l'éducation et du système scolaire mis en place. Les courants politiques s'inspireront aussi de ces travaux pour illustrer leurs démonstrations.

Dans ce contexte, la psychologie scolaire, la sociologie et la pédagogie s'organisent afin de garantir un système scolaire unique à tous les élèves. Ces évolutions et ces changements d'approche ont une large incidence sur le secteur de l'enseignement spécialisé. En effet, avec le projet de prolongation de l'instruction obligatoire jusqu'à seize ans, l'ensemble des structures scolaires doivent s'adapter aux futures exigences. Dans ce contexte, J. ROCA rapporte l'information selon laquelle il est prévu que 6% de la population enfantine soit scolarisée au sein de classes spécialisées³⁴⁷. Cette proportion concerne 400000 enfants et adolescents, d'où la nécessité de penser également à la formation massive des maîtres spécialisés. Avec l'apport des données statistiques, un nouvel essor des structures spécifiques s'impose progressivement.

B- La généralisation de l'offre : vers une politique globale de l'enseignement spécialisé ?

Le secteur de l'enseignement spécialisé se développe lentement après 1945, en relation avec le vaste secteur de l'enfance inadaptée. L'approche médico-pédagogique largement partagée amène les structures de l'Education nationale, le secteur associatif, les psychiatres et les psychanalystes à travailler de manière conjointe. L'importance donnée aux tests de mesure de l'intelligence combinée aux nombreux redoublements de certains élèves entraîne la relégation de ceux-ci dans des structures davantage enclines à répondre à leurs besoins. Mais, a contrario, les classes ordinaires de l'Education nationale voient également dans cette possibilité le moyen de garantir une égalité institutionnelle des chances pour le plus grand nombre. Durant la IV^e République, le ministère de l'Education nationale travaille donc de manière très étroite avec le secteur associatif privé, par le biais d'une délégation des missions

³⁴⁷ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.225.

éducatives, à la fois pour réadapter les jeunes inadaptés et préserver le bon fonctionnement du système scolaire.

1) Le problème des disparités territoriales

Les enfants et adolescents inadaptés fréquentent aussi bien les classes et établissements de perfectionnement que les structures médicales. A cette époque, les prises en charge relèvent davantage d'opportunités géographiques que d'une réelle réflexion réadaptative. Ainsi, le nombre de structures spécialisées augmente plus vite dans certaines régions du fait d'initiatives souvent locales. Par ailleurs, un lien existe entre ces structures et l'école : celui-ci se définit encore plus largement au début de la V^e République autour de la relégation d'élèves dont les comportements s'avèrent difficiles à gérer pour les enseignants de l'école ordinaire.

a) Un développement inégalitaire

Selon A. RENAUT, "le modèle que la III^e République avait établi n'était pas égalitariste"³⁴⁸. Ainsi, ce modèle s'accommode des différences sociales à condition qu'elles soient justifiées. Dans ce contexte, l'école représente déjà l'institution susceptible de favoriser l'ascension sociale en garantissant à tous la possibilité de démontrer leurs aptitudes et leurs mérites. La valorisation des efforts personnels par la reconnaissance sociale est donc indispensable au fonctionnement de ce système scolaire. Si ce modèle peut faire l'objet de critiques, A. RENAUT rapporte l'information suivante : "tant que cette représentation a fonctionné, les différences ont pu heurter au point de susciter tantôt de la colère, tantôt du désespoir ; du moins n'ont-elles pas suscité un sentiment d'injustice assez profond pour permettre aux idéologies révolutionnaires de l'emporter, même quand, entre 1945 et 1970, elles ont fortement ébranlé les pouvoirs en place"³⁴⁹.

³⁴⁸ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.9.

³⁴⁹ Ibid.

Concernant l'enseignement spécialisé et la prise en charge de certains enfants et adolescents au sein des structures relevant du ministère de la Santé, la motivation est différente. Ainsi, de nombreuses classes et établissements relèvent encore davantage d'une logique se rapprochant de la charité, même si, depuis la fin des années 1940, le registre de la solidarité tend à s'imposer davantage. Selon J.-J. SCHALLER, les œuvres caritatives laissent progressivement une place aux associations dans l'optique "de développer un humanisme actif s'éloignant tout à la fois d'une pure conception libérale du service des œuvres et d'une uniformisation bureaucratique"³⁵⁰. L'initiative privée s'organise en envisageant une autre prise en charge des jeunes concernés, à côté des structures relevant du ministère de l'Education nationale, mais aussi indépendamment d'une simple logique d'assistance. Ce mouvement traduit la crainte "d'une mainmise de l'administration" et la volonté d'affirmer les spécificités de chaque homme³⁵¹. Une approche en termes de symptômes gagne donc du terrain au fil des années 1950, puisque les techniciens acceptent les mesures de l'intelligence qui sont à l'origine des placements tout en refusant cet immobilisme³⁵².

Pour A. VILBROD, se développe donc logiquement "une nouvelle symptomatologie" avec la promotion de professionnels tels que les psychologues, les orthophonistes, les psychomotriciens, les psychanalystes. Ces différents intervenants auprès des enfants et adolescents inadaptés se servent également de la généralisation des établissements médicaux comme tremplin vers la société civile, vers la pratique libérale³⁵³.

b) L'opportunité des structures

Le sociologue A. VILBROD utilise la métaphore du vase d'expansion pour décrire l'orientation de certains élèves vers les structures spécialisées. Ainsi, et encore plus fortement,

³⁵⁰ Jean-Jacques SCHALLER, Les associations du secteur sanitaire et social dans la société française depuis la guerre, in Sous la direction de François BLOCH-LAINE, Faire société, les associations au cœur du social, op.cit., pp.57-74.

³⁵¹ Ibid.

³⁵² Alain VILBROD, Construction de la demande et offre de service. L'accueil des jeunes en difficulté d'intégration sociale dans les IME du Finistère au cours des années 1960-1970, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.233-242.

³⁵³ Ibid.

après les années 1960, l'école cherche à se séparer des enfants et adolescents inadaptés et à les confier aux établissements spécialisés qui voient un intérêt à leur accueil³⁵⁴.

Outre le fait que le placement en Institut médico-éducatif ou en classes de perfectionnement peut relever d'opportunités géographiques, du fait de la plus grande proximité de certaines structures, il convient de remarquer que, à cette époque, le ministère de l'Education nationale encourage la relégation des élèves inadaptés. Une explosion du nombre d'enfants et adolescents concernés traduit ce mouvement. Ainsi, la notion de débilité tend à prendre le pas sur les références à l'imbécillité ou à l'idiotie. Ce nouveau terme est à la fois plus englobant, et connaît aussi des degrés en fonction de la gravité des symptômes observés. Cette relégation est contemporaine du phénomène de massification scolaire, puisque au cours des années 1950, le nombre d'élèves augmente considérablement : si en 1951, 3917000 élèves fréquentent l'école, ils sont 5716000 en 1959. Parmi ces élèves, 1% des effectifs sont déclarés débiles en 1958³⁵⁵, alors même qu'ils seront quatre fois plus nombreux en 1975. Ces derniers sont davantage pris en charge au sein de structures privées au cours des années 1950, et ce malgré la volonté du ministère de l'Education nationale de concurrencer ce vaste secteur de l'enfance inadaptée. A partir des années 1960, l'expansion à venir des classes et établissements de perfectionnement sera le fait des transformations progressives du système scolaire sous la V^e République, alors même que de nombreux syndicats et associations laïques revendiquent une implication accrue du ministère de l'Education nationale. A ce sujet, P. MAZEREAU note que de nombreuses organisations partagent ce point de vue dès le début des années 1950, à l'image du Syndicat national des instituteurs, de la Ligue française de l'enseignement, de la Fédération nationale des conseils des parents d'élèves des écoles publiques ou encore les Pupilles de l'école publique³⁵⁶.

Il convient par ailleurs de préciser que la IV^e République connaît une augmentation sensible du nombre d'établissements de plein air³⁵⁷. Ces structures permettent une collaboration médico-pédagogique, avec un enseignement dispensé par des enseignants titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air³⁵⁸. Elles répondent à

³⁵⁴ Ibid.

³⁵⁵ Ibid.

³⁵⁶ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.152.

³⁵⁷ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.144.

³⁵⁸ Décret du 18 juillet 1939, Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air, JORF du 28 juillet 1939 p.9519.

l'idée selon laquelle il convient de lutter contre la forte mortalité infantile, en adaptant les soins médicaux et les aides psychologiques.

2) Vers la constitution de "l'âge d'or de l'enfance inadaptée"³⁵⁹

Au cours des années 1950, de nombreuses réflexions vont dans le sens d'une remise en cause du système scolaire. L'enseignement spécialisé n'est pas directement concerné par ces perspectives même si par la suite, la démocratisation scolaire, la définition d'un collège unique, l'allongement du temps de scolarisation sont autant de réflexions générales qui auront une incidence forte sur le traitement des inadaptations. Elles amèneront aussi à la prise en compte du retard scolaire et de la difficulté scolaire. Une nouvelle considération de concepts tels que le mérite, l'égalité, l'individu ne seront également pas étrangers à la renaissance de la psychologie scolaire à la fin des années 1950. Pour autant, avant cette période d'accroissement du nombre de classes de perfectionnement, ce sont toujours les structures relevant du ministère de la Santé qui bénéficient d'une plus grande légitimité.

a) Annexes XXIV : structuration et forte légitimité du secteur privé

Au cours des années 1950, l'enseignement spécialisé amorce un développement qui prendra de l'ampleur surtout durant les premières années de la V^e République. Ce secteur s'affirme progressivement face au vaste domaine de l'enfance inadaptée. Ainsi, les réflexions psychologiques rencontrent les recherches en matière de pédagogie. Pourtant, malgré ce développement timide mais certain, les associations conservent une longueur d'avance et disposent d'une légitimité historique plus forte. Le décret du 9 mars 1956 constitue ainsi le symbole de cette tension entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Santé.

Après la deuxième guerre mondiale, les différents établissements médicaux et éducatifs se développent en se fondant davantage sur les idées de protection³⁶⁰ et de solidarité

³⁵⁹ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.223.

³⁶⁰ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975,

vis-à-vis de certaines catégories de population. L'institution de la Sécurité sociale n'est pas étrangère à cette évolution. Ainsi, cette dernière permet à l'Etat de financer des initiatives particulières et bienveillantes, tout en se désengageant d'une prise en charge quotidienne des enfants et adolescents inadaptés. De plus, le financement des établissements permet aussi, selon certains auteurs, d'encadrer une population accusée de s'inscrire dans la délinquance³⁶¹. La société oscille donc entre la répression et la protection. Indépendamment de la motivation de ces prises en charge, le décret du 9 mars 1956 fixe les conditions techniques d'agrément des établissements de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux³⁶². Ce texte donne "un élan significatif à la création d'établissements privés, gérés par les associations de parents d'enfants inadaptés"³⁶³. Il vient confirmer le désengagement de l'Etat qui préfère financer les établissements de santé par le biais de la Sécurité sociale. Cette décision donne une grande marge de manœuvre aux initiatives privées. Mais, paradoxalement, le développement considérable de ces structures aura aussi des répercussions sur l'augmentation du nombre de classes et d'établissements de perfectionnement après les années 1960. En effet, les structures scolaires se développeront en se servant des modèles médico-éducatifs existants. Ainsi, les différentes spécialisations médicales et paramédicales qui se généralisent au sein des instituts privés encouragent également le ministère de l'Education nationale à développer des solutions spécifiques pour les élèves inadaptés. En attendant la refonte des programmes appliqués aux classes de perfectionnement et la définition de nouvelles options pour le diplôme d'enseignant spécialisé, le secteur privé renforce clairement sa légitimité au cours des années 1960.

b) L'expansion à venir du secteur social et du secteur de l'enseignement spécialisé

A la fin des années 1950, les conditions sont réunies pour voir l'émergence future du secteur de l'enseignement spécialisé. Ce dernier emprunte largement aux techniques et aux

op.cit., p.138.

³⁶¹ Stanislas MOREL, La médicalisation de l'échec scolaire, op.cit., p.25-27 ; Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982, op.cit.

³⁶² Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 25 mars 1956, p.2831 et s.

³⁶³ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.151.

réflexions menées au sein des établissements médicaux. De plus, le secteur de l'enseignement spécialisé se développe aussi au contact du phénomène de massification scolaire³⁶⁴.

Les fondements d'une logique nouvelle sont donc posés, et l'enseignement spécialisé va se nourrir progressivement de ces réflexions. Ainsi, les interrogations quant à l'avenir démocratique trouvent un écho certain au sein des débats relatifs à l'école unique. L'école doit dorénavant s'organiser, afin de répondre à de nouvelles demandes sociales : l'égalité doit être assurée ; le mérite doit être reconnu et l'individu doit être respecté. La poursuite de ces trois objectifs oriente les politiques scolaires de la IV^e République et du début de la V^e République. Ces réflexions n'englobent pas encore l'enseignement spécialisé, simplement considéré comme un recours aux élèves inadaptés susceptibles de mettre à mal le système à définir. Pour autant, ces trois thèmes que sont l'égalité, le mérite et la montée en puissance de l'individu, vont bientôt être mis en avant dans la définition d'un nouvel Etat-providence à même de garantir les droits de chacun. Au début des années 1960, l'enseignement spécialisé sera alors tiraillé entre la prédominance du recours à la pédagogie nouvelle avec l'apport des psychologues et l'affirmation de populations qui s'affirment socialement. Si certains auteurs ont évoqué une "ségrégation scolaire"³⁶⁵ concernant le traitement des élèves relevant de l'enseignement spécialisé, il est possible de se rendre compte que, très progressivement, les aspirations sociales vont tendre à se rejoindre au nom de la normalisation. L'enfant, sujet de droit, est l'objet de toutes les attentions : il doit être éduqué de manière à pérenniser la société démocratique et doit acquérir une qualification utile à tous.

Un changement de logique s'opère inéluctablement. En considérant le "capital humain" ainsi en germe, s'opère le passage d'une vision élitiste à une prise en compte de chacun au sein d'une société marquée par d'importants besoins en main d'œuvre. Les réflexions sur la démocratisation scolaire, qui sous-entendent l'élévation du niveau scolaire général aussi bien que la prise en compte des aspirations individuelles en fonction des mérites, rencontrent donc des logiques reflétant un déterminisme social et économique. La IV^e République offre donc une vision généreuse des finalités de l'éducation sans que les orientations prônées n'entraînent de décisions politiques marquantes. Au contraire, avec l'avènement de la V^e République, s'impose la nécessité "d'adapter les structures scolaires aux exigences économiques, sociales et politiques des temps nouveaux nés de l'après-guerre, tout

³⁶⁴ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.152.

³⁶⁵ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit.

en instaurant une véritable égalité des chances"³⁶⁶. La fin des années 1950 se caractérise donc par le passage du stade des réflexions quant aux mutations du système scolaire, à leurs concrétisations politiques, elles-mêmes marquées par de nouvelles interrogations relatives à la rentabilité de l'investissement économique³⁶⁷. Pour autant, il convient de préciser que la prospective permise par le service du Plan depuis 1945 ne sera pas utilisée dans le monde de l'éducation avant le milieu des années 1960.

³⁶⁶ André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., .43.

³⁶⁷ André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., p.46.

Titre 2 Réflexions sur l'éducation des inadaptés et fondements de la réadaptation

"Le système scolaire est travaillé par deux logiques démocratiques. D'un côté, la logique égalitaire dont le principe est que la république doit à tous ses enfants l'égalité des chances. De l'autre, la logique élitaire qui veut que toutes les places ou toutes les fonctions ne sont pas recherchées également"³⁶⁸.

Rappeler ce double objectif propre au système éducatif conduit à envisager la définition d'un équilibre nécessaire entre deux logiques qui ont des conséquences fortement inégalitaires. Les secteurs de l'inadaptation et de l'enseignement spécialisé sont aussi concernés par cette affirmation, et plus particulièrement à partir des années 1960. Ainsi, progressivement, le développement d'institutions scolaires davantage soucieuses des aptitudes des élèves et d'institutions médicales animées par la volonté de rééduquer les inadaptés engendre une nouvelle prise en charge d'un public autrefois relégué dans des structures asilaires. Désormais, les inadaptés sont à l'écart des autres jeunes de leur âge non plus au nom de leur inéducabilité, mais au contraire, au nom de politiques réadaptatives. Cette évolution est possible grâce à un recours accru à l'expertise des spécialistes, qu'ils soient enseignants, éducateurs, psychologues ou travaillant dans l'univers médical, avant une remise en question générale de ces pouvoirs. Afin de comprendre les incidences de la mutation des logiques égalitaire et élitaire sur l'enseignement spécialisé, il convient d'étudier les évolutions institutionnelles propres aux systèmes scolaire et social tout en envisageant leur lien avec la philosophie générale de la période en matière d'inadaptation.

³⁶⁸ Edwy PLENEL, Guy COQ, L'école est-elle réformable ? in Philosophie politique, PUF, Paris, n° 10, novembre 1999, pp.13-24.

Chapitre 1 Le développement des institutions scolaires et médicales

A partir du milieu des années 1950, l'enseignement devient mondialement un objet d'investigation économique. Dans ce contexte, se développe une notion : le capital humain³⁶⁹. La volonté d'identifier les difficultés des élèves s'inscrit donc dans une nouvelle logique économique et sociale. Ainsi, la réforme du système scolaire au début de la V^e République s'inscrit dans un objectif général de modernisation économique, les mesures prises devant permettre une efficacité accrue de la sélection et de l'orientation. En parallèle, et concernant le secteur médical, l'attention portée aux soins s'accroît. L'enseignement spécialisé se développe en empruntant largement aux deux domaines, entre les politiques scolaires générales et les politiques sociales et médicales.

Section 1 L'identification des difficultés et le développement d'une logique de soin

Au début de la V^e République, l'orientation est la mission première de l'école. La définition des voies scolaires, l'organisation et le développement des classes et établissements de perfectionnement contribuent à l'instauration d'un système soucieux d'identifier les aptitudes de tous les élèves, y compris celles des jeunes inadaptés. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, cela engendre une accentuation des moyens destinés à identifier les difficultés des élèves ne pouvant s'intégrer dans le système ordinaire. Cela traduit également une vision soignante à même de normaliser, de réadapter certains individus en fonction des exigences économiques et sociales.

Paragraphe 1 Identification des besoins des inadaptés et traitement des difficultés

Considérer certains enfants et adolescents en termes d'inadaptation renvoie à une approche fixiste de la déficience. Au début de la V^e République, il ne s'agit pas encore de parler de compensation ou de moyens destinés à remédier à des difficultés ciblées. Pourtant, le fait de proposer des réponses particulières à des élèves ne pouvant s'inscrire dans un cursus

³⁶⁹ André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., p.46.

ordinaire renvoie à une vision réadaptative qu'il convient d'expliquer. Cette orientation dépasse largement le champ de l'enseignement, elle est au fondement des réflexions qui mèneront à la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées.

A- L'identification des besoins et les réponses individuelles

Au terme de l'article 12 de la loi du 15 avril 1909³⁷⁰, certains enfants ne peuvent être admis dans les écoles primaires publiques, ou y être maintenus. De même, certains enfants doivent recevoir une éducation exclusivement familiale du fait de l'impossibilité pour l'institution d'organiser un accueil. "Une commission composée de l'inspection primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin" effectue un examen de l'enfant, auquel un membre de la famille peut assister. L'idée de classement des individus ressort clairement de cet extrait réglementaire. Une fois rappelées les motivations d'une telle distinction entre les élèves, il convient d'étudier le fait que ces choix politiques engendrent de nouvelles recherches institutionnelles et pédagogiques.

1) Classer les individus pour rééduquer

La rééducation est l'objectif premier des politiques liées aux inadaptés. Elle s'inscrit dans une vision économique certaine, à l'heure de prolonger le redressement économique de la France. Dans ce contexte, l'enseignement spécialisé connaît un essor considérable dès le début des années 1960 puisqu'il convient de permettre à tous les enfants et adolescents de participer au développement économique de la nation. Cette évolution accompagne largement les réflexions contemporaines liées aux méthodes pédagogiques : si les réformateurs et les tenants d'une vision traditionnelle de l'enseignement s'affrontent concernant les moyens de développer les aptitudes des élèves, les directives pédagogiques relatives à l'enseignement spécialisé font clairement le choix d'une acquisition des connaissances en lien avec la motivation des élèves.

³⁷⁰ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

a) Expansion du domaine de l'enseignement spécialisé

La généralisation des tests de mesure de l'intelligence au début des années 1960 organise une "hiérarchisation des cas d'enfants"³⁷¹. Historiquement, les classes de perfectionnement sont le produit de ces classements. Depuis leur création en 1909, ces structures connaissent un développement très limité. A l'inverse, durant les années 1960, la systématisation des évaluations psychologiques engendre un accroissement considérable du nombre de structures. Les conséquences institutionnelles de ces choix politiques sont importantes. Ainsi, en rappelant l'existence d'institutions séparées, E. PLAISANCE évoque les distinctions opérées entre plusieurs niveaux de gravité de déficience³⁷² : selon les résultats obtenus aux tests, un élève pouvait aussi bien être pris en charge par le ministère de la Santé que par une structure relevant de l'Education nationale. A cela, il convient également d'ajouter les orientations liées également aux opportunités ou aux possibilités géographiques³⁷³. Les enfants et adolescents semi-éducables relèvent donc de la compétence du ministère de la Santé, tout comme les arriérés profonds, tandis qu'il existe des débiles légers pris en charge dans des classes spécialisées, dont les objectifs sont définis par le ministère de l'Education nationale. La situation s'avère plus ambiguë pour les jeunes dont le diagnostic psychologique ou médical ne permet pas une orientation aussi nette, du fait de troubles supplémentaires qui mettent à mal les apprentissages. Ainsi, selon l'opportunité, ces élèves se voient orientés vers des structures spécialisées relevant des ministères de la Santé ou de l'Education nationale.

Une augmentation considérable du nombre de classes et d'établissements spécialisés caractérise le début de la V^e République. Si l'explosion démographique peut offrir une explication à ce phénomène, il est important de considérer la logique inhérente à ce développement exceptionnel, qui voit un accroissement du nombre de classes de perfectionnement : 1145 en 1951, 2931 en 1960 et 4020 en 1963, selon des données rapportées par J. SIMON³⁷⁴. Outre l'orientation politique qui engendre une "fièvre

³⁷¹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, Editions Autrement, Paris, 2009, p.101.

³⁷² Ibid.

³⁷³ Alain VILBROD, *Construction de la demande et offre de service. L'accueil des jeunes en difficulté d'intégration sociale dans les IME du Finistère au cours des années 1960-1970*, in *Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations*, op.cit.

³⁷⁴ Jean SIMON, *L'intégration scolaire des enfants handicapés*, PUF, Paris, 1988, p.16.

ségrégative"³⁷⁵ concernant un plus grand nombre d'enfants, il convient de préciser qu'elle est aussi le fruit d'une modification des critères de recrutement fondés sur les mesures de l'intelligence. Ainsi, le fait de fixer la limite du quotient intellectuel à 80 au lieu de 75 auparavant augmente sensiblement le nombre d'enfants concernés³⁷⁶. Le taux d'enfants signalés comme débiles et orientés vers les classes de perfectionnement passe donc progressivement de 1% entre 1948 à 3,1% en 1971-1972³⁷⁷. Ces chiffres doivent être pris avec précaution, eu égard à l'existence d'autres filières spécialisées telles que les sections d'éducation spécialisée qui existent depuis 1967 et accueillent "des déficients intellectuels légers des deux sexes à la sortie des classes de perfectionnement"³⁷⁸ qui ont "un quotient intellectuel compris entre 65 et 80"³⁷⁹.

b) Oppositions pédagogiques dans deux secteurs distincts

Les réflexions relatives à la construction d'un système scolaire unifié engendrent de nouveaux débats quant à l'efficacité des méthodes pédagogiques, dans un contexte marqué par l'augmentation de l'instruction obligatoire jusqu'à seize ans³⁸⁰. Ainsi, durant cette période, l'école ne génère plus les mêmes attentes puisque des finalités nouvelles s'imposent, en termes d'orientation et d'accueil d'un public hétérogène. Dès lors, une opposition voit le jour entre les tenants d'une position traditionnelle de l'enseignement et les défenseurs d'une vision réformatrice. A la lumière des idées ainsi exposées, un parallèle peut être fait avec les programmes appliqués au secteur de l'enseignement spécialisé.

Les positions scolaires traditionnelles font de l'école une structure isolée des conditions sociales ou culturelles. L'école constitue un lieu séparé, qu'il faut préserver de tout problème extérieur afin d'offrir à tous les élèves une formation à même de leur permettre

³⁷⁵ Jean SIMON, L'intégration scolaire des enfants handicapés, op.cit., p.17.

³⁷⁶ Ibid.

³⁷⁷ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.253.

³⁷⁸ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

³⁷⁹ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

³⁸⁰ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans

l'acquisition d'une culture commune et d'un esprit libre. Selon cette conception, l'égalité due aux élèves se concrétise par une acculturation en faisant référence à des modèles partagés par tous, et assimilés par le biais d'une imitation, qui peut autoriser ensuite l'invention. A l'inverse, pour les réformateurs, il est nécessaire "d'ouvrir l'école sur la vie"³⁸¹. L'adaptation au monde suppose nécessairement d'apprendre à chaque élève à être actif, à s'orienter et à faire ses choix en fonction de sensibilités particulières. Pour les réformateurs, les élèves doivent se confronter à des situations d'enseignement susceptibles de leur donner les moyens d'avoir des réponses propres. Rendre l'élève acteur de ses apprentissages est ainsi l'objectif visé.

Si depuis les années 1960 cette opposition cristallise de nombreux débats pédagogiques, dont les répercussions sont visibles dans les différents textes réglementaires, il est intéressant de voir que dès leur origine, les dispositions relatives à l'enseignement spécialisé font la part belle à des méthodes qui rendent l'élève acteur des apprentissages. P. MAZEREAU évoque à ce sujet la pédagogie d'attente qui au milieu des années 1960 tente d'organiser, au sein des activités scolaires, la possibilité pour les élèves de faire des expériences culturelles, ludiques et expressives de manipulation d'objets de savoirs que leur milieu social ne leur a pas offertes³⁸². Cette orientation fait suite à l'orthopédie mentale définie par A. BINET, selon laquelle la déficience est remédiable au moyen d'exercices d'entraînement des fonctions d'attention, de mémoire, d'habiletés psychomotrices. L'importance d'une approche psychopédagogique est très prégnante dans l'exposé de ces deux pratiques. L'accent est mis exclusivement sur les capacités des individus, sans référence à la culture commune qui est plus l'apanage d'une vision pédagogique traditionnelle. A la lumière de cet exposé, il est possible de se rendre compte que l'enseignement spécialisé s'est toujours construit à l'écart de ce débat entre une doctrine pédagogique traditionnelle et un courant souhaitant l'ouverture de l'école sur la société.

2) Vers une nouvelle vision de l'inadaptation scolaire

La définition des capacités des élèves par le biais des aptitudes amène à considérer largement la déficience. Ainsi, la vision d'une sélection grâce aux mérites engendre également

³⁸¹ Philippe MAZEREAU, La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. Le français aujourd'hui, n° 177, 2012, pp.29-37.

³⁸² Philippe MAZEREAU, La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. Le français aujourd'hui, n° 177, 2012, pp.29-37.

une hiérarchisation par l'échec pour les élèves les plus faibles. Ainsi, l'incapacité est mise en avant. Cela justifie l'essor de structures publiques et privées, à même d'apporter une réponse réadaptative. Les classements et les classifications sont donc nombreux à cette période, à l'instar d'une évolution nosographique caractéristique depuis 1945. L'esprit de hiérarchie inhérent à cette époque permet la mise en lumière d'un nouveau problème : le retard scolaire.

a) Classifications et recours aux tests

Au début de la V^e République, les idées promues sont celles relatives à la sélection d'une élite et à une distribution des places en fonction des aptitudes. Ce mot "aptitude" est déterminant dans la compréhension de l'esprit de cette époque : il concerne "la disposition naturelle ou acquise de quelqu'un à faire quelque chose"³⁸³. Or, si les acquisitions sont envisagées dans cette définition, la considération scolaire des aptitudes renvoie davantage à des capacités naturelles. Ainsi, en organisant très tôt dans la scolarité des tests destinés à classer et orienter les élèves, cette référence ne permet pas de développer les goûts et les capacités de chaque élève. Ainsi, l'article 2 de la loi du 15 avril 1909, portant création des classes de perfectionnement, stipule que "les classes annexées recevront les enfants de six à treize ans"³⁸⁴. Dès le début de sa scolarité, l'élève voit ses capacités identifiées et utilisées selon un projet empreint de déterminisme social. Les réflexions sur l'école unique entamée depuis 1945 et progressivement mises en œuvre sous la V^e République peinent à se départir de cette orientation.

A ce sujet, B. GARNIER montre l'emprise d'un schéma historique institué dès la définition de l'instruction obligatoire au XIX^e siècle³⁸⁵. Ainsi, l'auteur distingue le mouvement égalitaire menant à la définition de l'école unique, d'une "équité ségrégée" qui amène les anormaux ou inadaptés, selon les époques, à avoir le droit de bénéficier d'une instruction de qualité tout en étant écartés de tout cursus ordinaire. Pour ces élèves, l'enseignement doit être dispensé à l'école, à condition tout de même qu'ils soient en mesure de se conformer aux

³⁸³ Définition donnée sur www.larousse.fr

³⁸⁴ Article 2 de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

³⁸⁵ Philippe MAZERAU, La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. Le français aujourd'hui, n° 177, 2012, pp.29-37.

exigences scolaires, au risque de voir l'enseignement dispensé par la famille³⁸⁶. Dès lors, les élèves ciblés ont droit à l'instruction tout en étant mis à part afin de travailler des aptitudes particulières. Cela justifie l'existence de programmes scolaires spéciaux notamment définis par l'arrêté du 12 août 1964³⁸⁷. Cela s'inscrit également dans une approche nosographique toujours largement en vogue à cette époque, et dont un nouvel équilibre doit apparaître du fait de la définition progressive de l'école unique. Pour autant, les réflexions ainsi engagées ont le mérite de mettre en lumière une nouvelle notion à même de concerner de nombreux élèves relevant soit de l'enseignement spécialisé, soit de l'école ordinaire : le retard scolaire.

b) Réflexions sur le retard scolaire

Penser l'école unique amène à établir un système refusant tout déterminisme social. Si l'enseignement spécialisé est encore éloigné de cet objectif, il est possible de se rendre compte que certaines réflexions, qui concernent exclusivement l'école ordinaire, entraîneront un rapprochement futur avec la scolarisation des inadaptés. Dès le début des années 1950, l'émergence du "retard scolaire" comme problème social amène la considération d'un problème général, alors qu'auparavant, seules les situations individuelles pouvaient être considérées. A ce sujet, B. RAVON³⁸⁸ évoque le passage sémantique de l'utilisation de l'expression "retardé scolaire" à "retard scolaire". Si le premier terme renvoie à une approche individuelle, cette dernière est validée par une expertise à la fois pédagogique et psychologique. La deuxième expression, quant à elle, renvoie davantage à une approche sociologique. Elle induit la nécessité de recourir à des politiques publiques à même de traiter un problème collectif. La différence est importante. Elle permet de passer d'une vision essentiellement élitiste, selon laquelle seuls les meilleurs sont considérés, à une démarche démocratique qui inclurait une certaine hétérogénéité du public accueilli.

L'utilisation de mesures statistiques permet justement de mettre en lumière les effets de la massification scolaire en fonction du milieu social. A ce sujet, A. ROBERT rappelle que "la démographisation comme extension de la scolarité secondaire à des catégories qui en

³⁸⁶ Article 12 de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

³⁸⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964, Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux.

³⁸⁸ Bertrand RAVON fait référence au fait que le retard scolaire devient un problème social ; in Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., pp.238-242.

étaient jusque-là exclues continue à s'accroître"³⁸⁹. L'auteur indique à titre d'exemple que 55% d'une classe d'âge suivaient les cours dispensés en 6^e en 1962, alors que ce taux passe à 75% en 1969. Inévitablement, une telle évolution s'accompagne de changements dans la prise en charge pédagogique des élèves. Le recours aux travaux sociologiques permet d'accompagner la démocratisation de l'enseignement. Désormais, le système scolaire doit faire coexister différents objectifs parfois contradictoires : maintenir une sélection des élites en fonction du mérite tout en garantissant une égalité des parcours, assurer le développement économique tout en préservant la cohésion sociale au nom de la justice.

Ces évolutions auront des incidences sur le secteur de l'enseignement spécialisé au moment où l'école sera saisie par les demandes de reconnaissance provenant des personnes handicapées. En attendant, durant les années 1960 comme auparavant, le problème du retard scolaire ne concerne que les enfants qui redoublent ou ceux qui sont "socialement récupérables"³⁹⁰. L'enseignement spécialisé reste régi par l'expertise médicale et psychologique, les enfants déficients relevant davantage du champ médico-social ou de structures scolaires distinctes.

B- L'évolution du traitement général de l'inadaptation

Les réflexions propres à l'enseignement spécialisé s'inscrivent dans une évolution des considérations scolaires relatives au retard scolaire, mais surtout dans un changement de regard de la société sur l'inadaptation. Sans pour autant appréhender l'étude du champ naissant d'une sociologie critique qui sera abordée dans le chapitre suivant, il est possible d'envisager un lien entre le développement des structures prenant en charge les inadaptés et l'essor de la dimension fonctionnelle de l'éducation. Ainsi, si la fin des années 1960 voit l'émergence d'une rationalisation économique et administrative qui engendrera la reconnaissance juridique des personnes handicapées, les réflexions économiques sur le traitement des inadaptés amène la promotion d'une vision éducative fonctionnelle, et ce, avant même le début de la V^e République.

³⁸⁹ André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., p.63.

³⁹⁰ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.238.

1) Traitement général de l'inadaptation

Durant les années 1960, les politiques scolaires incitent à recourir aux tests psychométriques afin de déterminer les individus s'écartant de la norme scolaire et sociale³⁹¹. Si l'évolution des représentations sur l'inadaptation peut être notée dans le domaine scolaire, il en est de même dans le domaine professionnel. Ainsi, les réflexions sociales en lien avec le handicap sont nombreuses et précèdent en quelque sorte les mutations du système scolaire. Elles engendrent la promotion d'une vision réadaptative et non plus fixiste de la déficience. Elles débouchent aussi sur l'adoption de la première loi mentionnant le mot "handicap": la loi du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés³⁹². Afin de mieux comprendre le rapprochement futur entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire, il est donc important de rendre compte de la philosophie générale de la période concernant le traitement du handicap et d'évoquer les avancées sociales permises par ces réflexions.

a) Philosophie générale de la période en matière d'inadaptation

L'analyse du vocabulaire relatif au handicap permet de se rendre compte d'une évolution importante concernant la reconnaissance d'une catégorie de populations. Tout un socle notionnel justifie des traitements, des placements dans des institutions spécialisées : la première moitié du XX^e siècle consacre une évolution sémantique importante en passant de la considération de personnes aliénées, anormales, infirmes, invalides, incapables, inéducables, semi-éducables³⁹³. A cette liste, il convient d'ajouter l'utilisation du mot "enfants arriérés" à l'occasion de la loi du 15 avril 1909 créant les classes de perfectionnement. Il faut attendre 1972 pour voir une évolution lexicale consacrée par le ministère de l'Education nationale : en établissant le "programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et adolescents", la circulaire n° 72-443

³⁹¹ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

³⁹² Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés, JORF du 24 novembre 1957, p.10858.

³⁹³ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.7.

du 16 mars 1972³⁹⁴ tente de marquer une rupture avec le vocabulaire précédemment utilisé en indiquant que "la notion d'inéducabilité ne peut plus être retenue a priori". De même, cette circulaire mentionne le fait que "le quotient intellectuel est susceptible de changer dans le temps". Rappeler cette évolution amène a contrario à penser la période des années 1960 comme un temps durant lequel les classements sont encore très largement utilisés, même s'ils sont progressivement remis en cause. La littérature scientifique de l'époque reflète une approche exclusivement défectologique de la différence en employant un vocabulaire négatif : à titre d'exemple concernant l'éducation des enfants difficiles, G. ROBIN distingue en 1958 les enfants mal élevés, ceux pervers, paranoïaques, instables ou pervers³⁹⁵. En 1965, J. CORDIER³⁹⁶ et J.-L. LANG³⁹⁷ évoquent aussi les "arriérés scolaires", à l'occasion d'articles publiés dans la revue *Esprit*, dans un dossier consacré à l'enfance handicapée.

A la lumière des textes réglementaires et des expertises de certains spécialistes, l'école tarde à s'ouvrir au vocabulaire lié au "handicap". Au contraire, la société commence à appréhender ce mot qui est socialement moins connoté que "arriéré" ou "inadapté". La prégnance de l'avis médical est toujours très forte. Mais l'apport de cette nouvelle référence permettra surtout d'envisager une reconnaissance administrative avec la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées.

b) Concrétisations législatives dans le monde du travail

Au terme de l'article 1^{er} de la loi du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés, "Est considéré comme travailleur handicapé (...) toute personne dont les possibilités d'acquérir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales"³⁹⁸. Cet article constitue la première définition du handicap. Elle est essentiellement défectologique en

³⁹⁴ Circulaire n° 72-443 du 16 mars 1972, Programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et des adolescents, *JORF* du 21 avril 1972, p.4209.

³⁹⁵ Gilbert ROBIN, *L'éducation des enfants difficiles*, PUF, Paris, 1958.

³⁹⁶ Jean CORDIER, *L'école peut-elle être mise en cause ?*, in *L'enfance handicapée*, *Revue Esprit*, novembre 1965, n° 343, pp.949-955.

³⁹⁷ Jean-Louis LANG, *Situation de l'enfance handicapée*, in *L'enfance handicapée*, *Revue Esprit*, novembre 1965, n° 343, pp.588-599.

³⁹⁸ Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés, *JORF* du 24 novembre 1957, p.10858.

renvoyant à l'incapacité des personnes. Cette définition ne prend absolument pas en considération l'environnement de la personne. Elle a cependant le mérite de préciser le sort de personnes dont la reconnaissance de travailleur handicapé revient à la commission départementale d'orientation des infirmes. Cette même loi, et ce dans la droite ligne de deux lois de 1916 et 1924 relatives à l'emploi des mutilés dans l'administration publique³⁹⁹ et dans les entreprises privées⁴⁰⁰, fixe l'obligation d'emploi pour les entreprises de 10% de travailleurs handicapés dont 7% d'invalides de guerre et 33% d'invalides civils. Elle permet également de définir les secteurs offrant un travail protégé dans le cadre des CAT, centres d'aide par le travail.

E. PLAISANCE rappelle logiquement que "l'histoire de l'emploi des personnes handicapées est inséparable de l'histoire de la réadaptation, notamment celle des mutilés victimes de la guerre de 1914-1918"⁴⁰¹. La première moitié du XX^e siècle voit l'instauration d'une politique de réinsertion professionnelle des mutilés, puis des infirmes, à l'image de l'organisation de pensions d'invalidité et d'aides à la rééducation professionnelle⁴⁰². L'instauration de la solidarité nationale par le biais de la Sécurité sociale vient compléter ce système.

Le fait d'évoquer un historique de l'inadaptation professionnelle permet de valoriser l'évolution des mesures d'aide à la personne, dans le cadre d'une reconnaissance individuelle. L'esprit de l'enseignement spécialisé procède de la même intention et se nourrit des réflexions sociales ainsi menées. En catégorisant "tous ceux qui ne correspondent pas à une norme décrétée pour leur enjoindre de la retrouver et d'entrer à nouveau dans la compétition du monde industriel et de la société technologique"⁴⁰³, la société organise une réponse sociale et professionnelle aux problèmes liés à l'inadaptation. En visant à développer les goûts et les aptitudes des élèves admis dans les classes de perfectionnement, l'école organise une réponse fonctionnelle procédant du même esprit.

³⁹⁹ "La loi du 17 avril 1916 réserve préférentiellement des emplois, pour une durée de cinq ans à compter de la cessation des hostilités, aux militaires et marins réformés n° 1, retraités par suite de blessures ou d'infirmités contractées au service pendant la guerre" in Rapport du Sénat, Projet de loi relatif aux emplois réservés et portant dispositions diverses relatives à la défense, n°264, Session ordinaire de 2007-2008, Annexe au procès-verbal de la séance du 9 avril 2008, in <https://www.senat.fr/rap/l07-264/l07-2640.html>

⁴⁰⁰ Loi du 26 avril 1924 assurant l'emploi obligatoire des mutilés de guerre, JORF du 29 avril 1924.

⁴⁰¹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.115.

⁴⁰² Loi du 31 mars 1919 ; Pierre ROMIEN, À l'origine de la réinsertion professionnelle des personnes handicapées : la prise en charge des invalides de guerre, *Revue française des affaires sociales*, février 2005, n° 2, pp.229-247.

⁴⁰³ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.17.

2) Vers l'adaptation de la personne aux besoins de la société ?

Avec l'essor d'une nouvelle vision économique, la recherche de l'intégration traduit la volonté de distribuer toutes les places selon des critères économiques. Si auparavant, l'intégration politique sous-entendait le partage de valeurs communes et universelles par une même population, les orientations politiques choisies témoignent davantage de la recherche d'une intégration économique des individus, par le biais d'une répartition des places dans la société en fonction des aptitudes.

a) Notion d'intégration et adaptation

"Alors que l'école de la III^e République rejette par principe toute différence hors de son champ, l'école de la V^e République implique au contraire le repérage et la gestion scolaire des différences"⁴⁰⁴. Avec cette mutation progressive autour de l'école unique, s'organise le passage d'une société politique républicaine faisant la part belle au mérite, à la définition d'une nouvelle vision démocratique dans laquelle l'enseignement spécialisé peut désormais s'inscrire. Auparavant, la référence à l'intégration par la reconnaissance des mérites excluait de fait les élèves les moins doués du fait de leurs faibles résultats scolaires. Au contraire, au cours des années 1960, les politiques scolaires organisent l'accueil d'un public hétérogène. Cela engendre de nouvelles réflexions sur l'intégration et l'adaptation des élèves. A ce sujet, B. CHARLOT poursuit son analyse du système scolaire en mentionnant le fait que "la construction sociale ne s'opère plus par incorporation du principe national en chacun mais par assemblage d'individus complémentaires"⁴⁰⁵. En étant amené à considérer les différences au sein de l'école unique, de nouveaux champs d'analyses se développent fortement. Outre la remise en question des réflexions relatives aux aptitudes naturelles, de nombreux débats pédagogiques permettent de considérer autrement l'inadaptation scolaire. Ainsi, l'objectif lié à la sélection des meilleurs doit désormais s'articuler avec un souci de justice sociale.

⁴⁰⁴ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1993, p.345-378.

⁴⁰⁵ Ibid.

Appliqué aux élèves inadaptés, cela engendre la création des centres médico-psychopédagogiques (CMPP) en 1963⁴⁰⁶. Cette institution procède d'un esprit nouveau en n'envisageant pas automatiquement une relégation dans des structures spécialisées. Ce texte permet la réadaptation de l'enfant ou de l'adolescent "en le maintenant dans son milieu familial, scolaire, professionnel ou social"⁴⁰⁷, tout en envisageant "la coordination des activités psychologiques et pédagogiques"⁴⁰⁸. Le chemin menant à des pratiques professionnelles conjointes est encore long, mais l'exemple donné par ce décret montre un changement de logique dans le sens d'une meilleure prise en compte de la personne dans son environnement. Cela rejoint l'analyse de B. CHARLOT concernant l'impact de la réforme de J. BERTHOIN en 1959, réforme qui prolonge l'instruction obligatoire jusqu'à seize ans et ouvre à tous la 6^e et la 5^e. Pour cet auteur, "ce n'est plus une logique de sélection binaire (n'entre / n'entre pas), mais une logique de régulation du système par répartition des flux : tout le monde entre dans l'enseignement secondaire, mais chacun y est orienté en fonction de ses aptitudes d'une part, des besoins de l'économie d'autre part"⁴⁰⁹. Les élèves relevant de l'enseignement spécialisé ne sont pas encore concernés par ces mesures, mais faire état de cette évolution démocratique permet d'envisager l'évolution future.

b) Dimension fonctionnelle et adaptation

Les politiques scolaires instaurées au début de la V^e République s'inscrivent dans une continuité historique certaine : elles prolongent et mettent en œuvre les réflexions relatives à la démocratisation scolaire tout en appréhendant les questions délicates liées au retard scolaire. Dans le même temps, elles inscrivent l'école dans une dimension économique et professionnelle en envisageant la répartition des élèves à la fin de la scolarité obligatoire : pour cela, la sélection doit être équitable, elle doit s'inscrire dans une vision méritocratique et

⁴⁰⁶ Décret n° 63-146 du 18 février 1963 complétant le décret n° 56-284 du 9 mars 1956 qui a fixé les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 22 février 1963 p.1767.

⁴⁰⁷ Article 1^{er} du décret n° 63-146 du 18 février 1963 complétant le décret n° 56-284 du 9 mars 1956 qui a fixé les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 22 février 1963 p.1767.

⁴⁰⁸ Article 15 du décret n° 63-146 du 18 février 1963 complétant le décret n° 56-284 du 9 mars 1956 qui a fixé les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 22 février 1963 p.1767.

⁴⁰⁹ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, op.cit.

permettre l'attribution des places en fonction des aptitudes propres de la personne. La régulation des flux est donc l'objectif majeur des réformes scolaires, objectif visant à garantir la pérennité du développement économique. L'évolution législative concernant le travail des personnes handicapées procède du même esprit. L'émergence de la notion de "capital humain" renforce cette orientation. Pour autant, la force des modèles plus anciens et notamment l'influence d'une approche médicale de la déficience tend à organiser une sélection puis une relégation précoce des enfants et adolescents ne pouvant participer à cette compétition naissante. Par le biais de ce mouvement, la société organise donc une sélection à différents moments de la vie : soit très tôt en fonction des aptitudes, soit à la fin de la scolarité obligatoire selon les mérites des élèves et les impératifs économiques.

A côté de cet objectif fonctionnel, qui concerne très largement l'enseignement spécialisé par le biais de la réadaptation, se développent également les réflexions liées à la reconnaissance des individus. La démocratisation scolaire engendre une nouvelle prise en compte de l'élève : celui-ci ne doit plus seulement intégrer les valeurs communes, il doit désormais faire en sorte de se démarquer en valorisant sa différence, lors des moments de sélection scolaire. L'objectif est délicat à appréhender et de nombreux auteurs y voient davantage l'avènement de politiques de démographisation, c'est-à-dire des politiques visant à gérer l'arrivée massive de nouveaux élèves dans un cursus scolaire élargi. Pour autant, cette nouvelle orientation amène tout de même à considérer l'hétérogénéité du public accueilli ce qui engendre l'essor de nouvelles réflexions en lien avec le retard scolaire. L'approche psychologique de la déficience qui permettait d'identifier les "retardés scolaires" est désormais complétée par une approche sociologique qui permettra le développement des analyses relatives à l'échec scolaire⁴¹⁰.

Paragraphe 2 Définition d'objectifs institutionnels et promotion d'une prise en charge individuelle et soignante

En 1965, le docteur J. CORDIER écrit l'information suivante : "il est maintenant bien connu que la débilité mentale caractérisée, constatée dans l'enfance, n'implique pas forcément

⁴¹⁰ La construction de l'échec scolaire comme objet mobilisateur, in Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., pp.298-309.

un mauvais pronostic d'adaptation sociale"⁴¹¹. L'éducabilité est ainsi présupposée, et ce, même pour des enfants et adolescents auparavant relégués dans des structures asilaires. Le changement est important puisque, en théorie, l'individu n'est plus enfermé dans son infirmité. Le chemin menant à la prise en compte sociale du handicap est encore long. Pour autant, les réflexions de l'époque annoncent les évolutions futures. En attendant les mutations sociales ainsi induites, les politiques scolaires empruntent largement aux techniques médicales afin de répondre à la nécessité d'encadrer de plus en plus d'élèves inadaptés.

A- Les objectifs des recherches médicales : soigner et encadrer

Jusqu'aux années 1950, l'infirme se caractérise par son incapacité⁴¹². Avec l'émergence des lois encadrant le travail des personnes handicapées, la vision médicale de la déficience tend à s'atténuer. Pour autant, la prégnance du modèle médical conserve une influence certaine, et ce jusqu'aux réflexions aboutissant à la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Les structures relevant de l'enseignement spécialisé s'inspirent toujours de ce modèle qui favorise la construction d'un diagnostic et la définition d'une réponse individuelle, établie en fonction d'une norme.

1) Mieux connaître chaque sujet pour mieux traiter

La gestion essentiellement médicale de l'inadaptation amène le ministère de l'Education nationale à adopter des processus cliniques face à un public de plus en plus nombreux. Chercher à résoudre les spécificités de certains élèves en visant leur intégration future s'inscrit ainsi dans l'objectif de réadaptation⁴¹³. Ainsi, les professionnels des institutions scolaires peuvent être amenés à établir des diagnostics qui, sans avoir la valeur d'une prescription médicale, sont remis en question par les psychiatres.

⁴¹¹ Jean CORDIER, L'école peut-elle être mise en cause ?, in L'enfance handicapée, Revue Esprit, novembre 1965, n° 343, pp.949-955.

⁴¹² Christian de MONTLIBERT, in Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.6.

⁴¹³ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.28.

a) Rôle des institutions : établir un diagnostic

Les instituts et les structures relevant de l'enseignement spécialisé sont essentiellement le fruit de réflexions médicales. L'importance des positions défendues par des médecins aliénistes tels que D.M. BOURNEVILLE permet au début du XX^e siècle de mettre en lumière le problème de l'éducation des enfants arriérés. Mais, pour J. GATEAUX-MENNECIER, la loi du 15 avril 1909 a une fonction illusoire car elle vise avant tout à contrôler le désordre et l'indiscipline⁴¹⁴. Ainsi, cette auteure envisage le secteur spécial de l'école ordinaire "prioritairement comme un élargissement structurel de l'asile, de type para-hospitalier, comme une annexe de l'asile"⁴¹⁵.

Après la deuxième guerre mondiale, et particulièrement au début de la V^e République, l'essor considérable des structures relevant de l'enseignement spécialisé tend à institutionnaliser ce secteur autour d'établissements privés gérés par des associations, mais aussi autour de l'école. La circulaire du 17 août 1967⁴¹⁶ ayant pour objet la prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants inadaptés permet d'aller plus en avant dans l'intégration scolaire. Ainsi, l'école se saisit progressivement de nouvelles problématiques tout en gardant un modèle institutionnel favorisant la relégation des élèves ne pouvant se conformer à la norme. L'enseignement spécialisé sert donc à accueillir les élèves inadaptés, identifiés selon des expertises médicales, scolaires et psychologiques. Le diagnostic est donc primordial. Il est à la base de tout projet visant à "assurer une formation pratique ou manuelle en vue d'une insertion dans le monde du travail"⁴¹⁷. Cependant, même si les structures relevant de l'enseignement spécialisé tendent à se développer massivement à partir des années 1960, la concurrence reste forte : elle s'organise toujours autour du secteur médico-pédagogique et des centres psychopédagogiques. Le secteur médico-pédagogique se développe également considérablement : les associations bénéficient toujours d'une légitimité certaine et s'appuient sur les annexes XXIV⁴¹⁸ pour organiser l'accueil des enfants inadaptés. Là-aussi, le diagnostic médical et psychologique est essentiel. Il permet d'affiner les prises en charge, ce qui

⁴¹⁴ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, La débilite légère, une construction idéologique, op.cit., p.114.

⁴¹⁵ Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, La débilite légère, une construction idéologique, op.cit., p.115.

⁴¹⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 31 août 1967, p.1996, Circulaire n° IV 67-346 du 17 août 1967, Prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants inadaptés.

⁴¹⁷ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.126.

⁴¹⁸ Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 25 mars 1956, p.2831 et s.

engendre, dès la fin des années 1950, un accroissement du nombre d'intervenants : orthophonistes et rééducateurs en psychomotricité côtoient les pédopsychiatres, éducateurs et psychologues. La précision des analyses amène à diversifier les réponses institutionnelles. Cela engendre le développement des centres psychopédagogiques qui sont rattachés à un centre hospitalier, et à partir de 1963, des centres médicaux psychopédagogiques, qui envisagent une prise en charge tenant compte de l'environnement de la personne. Le soin est donc l'objectif premier de ces institutions qui servent également à encadrer une population dont l'instruction, d'un point de vue historique, n'était pas prioritaire. Les réflexions économiques en lien avec la démocratisation scolaire remettent peu à peu en question cet isolement institutionnel.

b) Relations entre psychiatrie et ministère de l'Education nationale

Les relations entre le secteur psychiatrique et le ministère de l'Education nationale tendent à évoluer à cette période. Comme les médecins, les psychologues scolaires commencent à établir des diagnostics dont les conséquences sont lourdes pour les enfants et adolescents concernés. Ainsi, après une période durant laquelle le secteur psychiatrique revendique l'exclusivité de cette mission, les évolutions institutionnelles tendent à faire évoluer cette position initiale⁴¹⁹ vers une volonté de contrôle dans le cadre d'un partenariat.

P. MAZEREAU rapporte l'esprit de l'époque en relatant la volonté des médecins de "délimiter une place à la neuropsychiatrie infantile publique dans le champ de l'enfance inadaptée"⁴²⁰, afin de lutter contre "l'aspect rudimentaire des pratiques psychiatriques et scolaires en vigueur"⁴²¹. Ainsi, l'enseignement spécialisé et la pédopsychiatrie sont isolés dans le vaste champ que constitue l'enfance inadaptée. La division des interventions en de nombreuses structures faisant intervenir des professionnels très différents tend à limiter l'efficacité institutionnelle des deux secteurs. Pour remédier à cela, "le pédopsychiatre revendique d'exercer ce qui est de sa compétence, c'est-à-dire le diagnostic et l'orientation

⁴¹⁹ Jacques HOCHMANN, Histoire de la psychiatrie, PUF, Paris, 2004, pp.91-118.

⁴²⁰ L'auteur s'appuie sur un article de R. MISES, L'évolution psychiatrique, 1967, n° 4, pp.823-833, in Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.192.

⁴²¹ Ibid.

thérapeutique"⁴²², afin de limiter l'aspect parfois arbitraire des orientations en fonction de circonstances pouvant varier fortement d'un endroit à l'autre. Les disparités géographiques sont importantes et nombreuses sont les décisions d'orientation qui relèvent plus de l'opportunité géographique que de considérations exclusivement éducatives. L'apparition du secteur psychiatrique publique serait donc à même de faire le lien entre les pratiques scolaires et médicales, d'où le souhait de voir l'organisation d'une meilleure distribution des places et des orientations. Ces aspirations vont dans le sens d'une demande sociale caractéristique des années 1960 et 1970 à l'égard de la psychiatrie et de la pédopsychiatrie, "une demande centrée principalement autour de la question du sujet, de sa souffrance et de ses conditions de soin"⁴²³. B. GOLSE indique à ce sujet, que cette perspective nourrit durant cette période le mouvement de sectorisation en envisageant des objectifs renvoyant à l'égalité du sujet.

2) Développement du secteur social : réflexions sur l'intégration, la dimension fonctionnelle de l'éducation et la protection de la société

Les années 1960 marquent une hésitation entre la référence à la norme, autour d'une considération de l'infirmité comme anormalité, et la référence à l'éducabilité des élèves inadaptés. Les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale définissent une pédagogie active, destinée à donner le temps aux élèves d'entrer dans les apprentissages. Cela se traduit par la nécessité d'organiser l'éveil, la curiosité, la motivation tout en veillant à développer les aptitudes physiques. Ce modèle éducatif est pourtant critiqué par certains aspects : ainsi, quelques auteurs y voient essentiellement une volonté d'organiser le contrôle social des masses populaires.

a) Définition d'une pédagogie active : instructions officielles

Le développement des institutions spécialisées engendrent une multiplication d'initiatives, qu'elles relèvent des pouvoirs publics ou qu'elles soient le fruit des associations,

⁴²² Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.193.

⁴²³ Bernard GOLSE, Que sont la psychiatrie et la pédopsychiatrie devenues ? Le Carnet PSY, mars 2006, n° 107, pp.28-30.

le plus souvent à l'instigation des parents. Dans ce contexte, les instituts médico-éducatifs fonctionnent "quasi exclusivement sur financements publics, par la technique du prix de journée servi par la Sécurité sociale ou autres caisses. Conventionnellement, l'Education nationale est censée mettre des enseignants du secteur public à disposition de ces établissements"⁴²⁴.

Les enseignants spécialisés travaillent donc de plus en plus au sein des associations. Ils sont tenus de respecter les instructions officielles et ont aussi pour objectif de dépister, éveiller, rééduquer afin de donner à chacun "les bases nécessaires à une vie sociale normale et à l'exercice d'un travail manuel"⁴²⁵. Avec les élèves relevant de l'enseignement spécialisé, il convient donc d'attendre qu'ils soient aptes à aborder les apprentissages. Cette attente doit être l'occasion d'acquérir les rudiments de la vie en société. Ainsi, l'arrêté du 12 août 1964⁴²⁶ envisage une rééducation fonctionnelle et morale pour des enfants et adolescents s'éloignant de la norme scolaire et sociale. Au terme de ce texte définissant la pédagogie devant s'appliquer dans "les classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux", la période élémentaire, soit de six à douze ans, correspond à un temps d'initiation avec des activités d'expression globale, une éducation du sens de l'espace et du temps, une initiation à la notion de quantité, un éveil et une consolidation du langage oral. Les enseignants peuvent s'inspirer des méthodes employées en école maternelle et envisager des activités de groupe afin de susciter l'intérêt des élèves. Après la période d'initiation, une période d'apprentissage doit être envisagée : il s'agit pour les enseignants de "consolider et développer chez l'enfant les techniques de base de la vie intellectuelle et les qualités d'initiative", afin de viser "l'épanouissement de la personne, l'expression de soi, la relation à autrui, l'intégration au monde social". Ce même texte invite les enseignants à faire en sorte que les élèves soient en position de réussite par le biais d'actions de revalorisation ou de compensation. L'étude de ce texte permet de considérer une rupture avec l'esprit scolaire de l'époque. En effet, les orientations choisies traduisent une attention individuelle éloignée des représentations renvoyant à l'idée d'une sélection par l'échec. Ce texte met ainsi l'accent sur "l'épanouissement de la personne, l'expression de soi, la relation avec autrui, l'intégration au monde social". En cela, cet arrêté est à mettre en perspective avec des dispositions plus récentes telles que la loi d'orientation du 11 juillet 1989 qui garantit le droit à l'éducation à chacun "afin de lui

⁴²⁴ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.101.

⁴²⁵ Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.176.

⁴²⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964, Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux.

permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté"⁴²⁷.

Pour les élèves ayant plus de douze ans, il s'agit d'entretenir et perfectionner les connaissances avec des "activités centrées sur l'adaptation sociale et le monde du travail", ainsi que des "activités d'expression et de formation du goût". Cela s'inscrit dans un objectif fonctionnel visant à préparer les élèves inadaptés à participer à la vie économique et sociale. L'arrêté du 12 août 1964 accorde également une place très importante à l'éducation physique. Le redressement de l'esprit s'accompagnant d'un redressement du corps, il convient ici aussi de favoriser la réussite de l'élève tout en inscrivant cette démarche dans une optique précise ainsi rappelée : "l'éducation physique les prépare de longue main au métier qu'ils devront exercer, en assurant le développement de la robustesse, des qualités de l'appareil moteur, de l'adresse générale, de la coordination des mouvements, de la maîtrise du corps et de l'habileté manuelle. Aussi, les activités physiques favorisent-elles l'insertion sociale du jeune débile mental". Là encore, l'utilisation du mot "insertion" renvoie davantage à des politiques publiques caractéristiques des années 1980. La modernité de ces instructions officielles peut donc être soulignée par bien des aspects, et ce malgré la référence aujourd'hui désuète renvoyant aux "déficients mentaux". Ainsi, ce texte annonce également les évolutions scolaires futures lorsqu'il apporte l'information suivante : "dans la mesure où ils peuvent y tenir honorablement leur place, il n'y aura que des avantages à intégrer des élèves déficients mentaux dans les équipes sportives normales des établissements". Cela semble aller dans le sens de l'analyse offerte par P. RAYNAUD, pour qui l'enseignement spécialisé constitue "un lieu de réflexion et d'expérimentation fécond pour l'école ordinaire"⁴²⁸.

b) Des politiques motivées par la volonté de protéger la société ?

Par certains aspects, l'arrêté du 12 août 1964 instaure une éducation positive et active des élèves inadaptés. Pourtant, quelques auteurs voient dans l'esprit de la période la volonté de mieux encadrer la société afin de la protéger. J. DONZELOT⁴²⁹ envisage une autre légitimation historique en s'appuyant sur l'importance accordée aux diagnostics. Ainsi, en

⁴²⁷ Article 1^{er} de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860.

⁴²⁸ Philippe RAYNAUD, L'éducation spécialisée en France (1882-1982), Esprit, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

⁴²⁹ Jacques DONZELOT, La police des familles, op.cit., p.187.

faisant référence à un ouvrage du psychiatre G. ROBIN paru durant l'entre-deux-guerres, il affirme que les étiquetages psychiatriques sont très nombreux à cette époque alors que les remèdes ne font pas l'objet de la même attention. Un autre livre de ce psychiatre paru en 1958 fait état de ce même souci nosographique⁴³⁰. Il convient de rappeler que, à cette époque, le secteur de l'enfance inadaptée est toujours l'objet de luttes d'influence entre les ministères de la Justice, de la Santé et de l'Education nationale, et ce jusqu'à l'émergence de la notion de handicap à la fin des années 1960⁴³¹. En attendant, les interventions des spécialistes médicaux constituent des sujets de polémique. A la suite du mouvement d'expansion du secteur de l'enfance inadaptée depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, l'éducation des enfants et adolescents inadaptés ou en échec scolaire fait l'objet de controverses sociales et pédagogiques. Les inégalités devant l'école sont ainsi mises en exergue et les institutions spécialisées sont toujours analysées comme des établissements reproduisant les tensions sociales. P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS distinguent ainsi les élèves inadaptés scolarisés dans les classes de perfectionnement, et les enfants et adolescents accueillis dans les instituts médicaux. Les premiers sont issus des milieux populaires tandis que les seconds sont majoritairement issus des classes supérieures⁴³². Avec le développement des institutions publiques, cette opposition s'atténue dans les années 1960, même si cette réalité sociale reste forte. Cela rejoint l'analyse de P. RAYNAUD pour qui "les structures de l'éducation spécialisée, et singulièrement celles qui sont officiellement vouées à la débilité mentale, remplissent une série de fonctions non officielles mais néanmoins socialement reconnues"⁴³³. Ainsi, l'auteur insiste sur le fait qu'il y a une certaine continuité entre les institutions et les pratiques dans la mesure où, bien souvent, la structure spécialisée tend à pallier les manquements de la famille.

Durant les années 1960, le ministère de l'Education nationale développe ses propres structures. Elles se destinent à encadrer une population ciblée en leur apportant des réponses visant une réadaptation. Dans le même temps, et cela se justifie officiellement par la référence à l'égalité, les structures spécialisées permettent de répondre à une demande sociale forte provenant des parents d'enfants inadaptés, ou issue d'une volonté d'aider les familles.

⁴³⁰ Gilbert ROBIN, *L'éducation des enfants difficiles*, op.cit.

⁴³¹ Rapport de François BLOCH-LAINE présenté au Premier ministre, *Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, La Documentation française, 1969.

⁴³² Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, *Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982*, op.cit. ; Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, *La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile*, Actes de la recherche en sciences sociales, 1978, Volume 24, n° 24, pp.23-49.

⁴³³ Philippe RAYNAUD, *L'éducation spécialisée en France (1882-1982)*, *Esprit*, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

B- La réponse scolaire aux besoins des élèves inadaptés

Si parler des élèves inadaptés fait déjà référence aux processus de réadaptation⁴³⁴, il convient de déterminer comment le ministère de l'Éducation nationale organise sa réponse institutionnelle. Outre une augmentation considérable du nombre de structures d'accueil, la nouvelle spécialisation des enseignants et les missions confiées aux psychologues scolaires sont des éléments déterminants dans l'expansion du secteur.

1) Les spécialisations des enseignants

En 1947, est créé un centre national de pédagogie spécialisée à Beaumont-sur-Oise. Jusqu'en 1960, ce centre accueille et forme 2028 instituteurs spécialisés⁴³⁵. Rappeler ces données initiales permet de mettre en lumière l'essor considérable du secteur au début de la V^e République, et ce particulièrement après 1963 et la création du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI). Ainsi, il convient de mettre en perspective la définition de nouveaux textes et l'augmentation du nombre d'enfants et adolescents scolarisés dans l'enseignement spécialisé.

a) Nouvelle organisation des diplômes professionnels

A partir de 1947, la formation des enseignants spécialisés se généralise : 150 à 200 stagiaires par an participent à des stages de quatre mois⁴³⁶. Pourtant, ce nouvel élan semble insuffisant en 1961, car l'explosion des effectifs scolaires engendre une réévaluation des besoins. J. ROCA indique à ce sujet qu'il n'existe que 4000 classes et 2500 maîtres spécialisés

⁴³⁴ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.29.

⁴³⁵ Michel LANDRON, Le secteur médico-social et l'éducation nationale : deux composantes inséparables des droits aux soins et à une scolarisation adaptée pour les enfants handicapés et/ou en grande difficulté, Erès, Contraste, n° 27, février 2007, pp.167-182.

⁴³⁶ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.209.

alors que certaines évaluations estiment à "400000 la population enfantine justiciable d'un enseignement spécial, ce qui nécessiterait 20000 classes"⁴³⁷.

Dans ce contexte, le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés⁴³⁸ (CAEI) remplace le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA) qui concernait l'enseignement dispensé aux enfants débiles mentaux et caractériels. Il se substitue aussi au certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air (CAEPA) pour les enseignants travaillant avec des enfants déficients physiques ou malades, des infirmes moteurs ou des amblyopes, "des enfants délicats dont les forces physiques sont à ménager"⁴³⁹. Le CAEI est donc un nouveau diplôme professionnel défini par différents textes réglementaires, et qui associe formation pratique et formation universitaire. L'arrêté du 23 septembre 1963⁴⁴⁰ précise le contenu de la formation d'un an, au terme de laquelle des enseignants volontaires sont reconnus aptes à appliquer une pédagogie différenciée dans des structures spécifiques. Un arrêté du 3 janvier 1964⁴⁴¹ indique que chaque candidat doit choisir entre sept options : handicapés moteurs, déficients physiques, déficients visuels, handicapés sociaux, déficients intellectuels, troubles du comportement et de la conduite, rééducation psychopédagogique. Cette nomenclature permet la prise en compte de besoins individuels par l'acquisition d'une formation unique. Elle permet également la mise en lumière de déficiences autres que celles qui correspondent aux "handicaps visibles". Le fait d'évoquer les "handicapés sociaux", les "troubles du comportement et de la conduite" ou la "rééducation psychopédagogique" renvoie à une évaluation psychologique et culturelle d'élèves en difficulté : la débilité est ainsi sous-jacente de ces manifestations particulières du comportement. Cela traduit l'importance donnée durant cette période aux tests psychométriques. Cela traduit aussi un souci réel de répondre de la manière la plus juste possible aux difficultés ainsi repérées. Un autre arrêté du 9 mai 1967 définit les épreuves⁴⁴² devant être passées par les candidats au CAEI.

⁴³⁷ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.229.

⁴³⁸ Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés, JORF du 19 juillet 1963, p.6639.

⁴³⁹ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.47.

⁴⁴⁰ Arrêté du 23 septembre 1963, Organisation de l'examen du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 3 octobre 1963, p.8871.

⁴⁴¹ Arrêté du 3 janvier 1964, Options et programmes du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 12 janvier 1964, p.454.

⁴⁴² Arrêté du 9 mai 1967, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 18 mai 1967 p.4878.

b) Expansion du secteur

Avant les années 1960, le secteur de l'enseignement spécialisé tarde à se développer. Ce secteur ne constitue pas une priorité et souffre de la concurrence des œuvres privées. De plus, le caractère facultatif des classes de perfectionnement amène toujours de nombreuses municipalités à préférer construire des écoles maternelles et élémentaires⁴⁴³.

L'augmentation considérable du nombre de nouveaux élèves scolarisés, du fait du baby-boom, et l'aboutissement des réflexions relatives à la démocratisation scolaire engendrent un changement d'orientation politique de la part du ministère de l'Education nationale. Ainsi, cette donnée, ajoutée à une référence accrue à la psychologie scolaire, entraîne une augmentation considérable du nombre d'enfants et adolescents jugés inadaptés, ce qui a des répercussions sur le développement des structures spécialisées : "le pourcentage d'élèves déclarés "débiles" passe en chiffre absolu de 1,6% à 3,1% de 1961 à 1971"⁴⁴⁴. Conformément à cette logique, les structures s'adaptent et se développent pour favoriser l'accueil différencié des élèves ciblés. Les pouvoirs publics soutiennent clairement ces orientations en validant les moyens d'évaluation psychométrique. L'augmentation considérable du nombre d'écoles et de classes de perfectionnement reflète cette évolution. Si initialement, ces structures internes à l'Education nationale étaient envisagées comme des filières d'accueil momentané, dorénavant, elles constituent bien souvent "des voies de relégation, accueillant une population hétérogène composée en majorité d'élèves en échec scolaire"⁴⁴⁵. En 1951, il existe 1151 classes de perfectionnement, structures définies par la loi du 15 avril 1909. En 1970, il en existe 15270, puis 16667 en 1973⁴⁴⁶. Cette augmentation considérable du nombre de structures définie par une loi ancienne montre un changement radical qui engendre une prise en charge indifférenciée d'élèves handicapés, d'élèves en difficulté ou en rupture scolaire.

A la suite d'informations supplémentaires rapportées par M. LANDRON, il convient de mentionner l'essor considérable du secteur en 1975 : "136600 élèves handicapés sont

⁴⁴³ L'instruction obligatoire en 1967 viendra modifier cette donnée au début des années 1960.

⁴⁴⁴ Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit. p.34 : Joël ZAFFRAN donne les chiffres cités par Philippe MAZERAU, *Les institutions scolaires et médico-éducatives en France : histoire et actualité du jeu croisé des catégorisations de l'enfant déficient intellectuel*, Colloque international de l'AFEC, Lyon, 2003.

⁴⁴⁵ Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.35.

⁴⁴⁶ Ibid.

scolarisés dans le premier degré, 95300 dans le second, 10800 dans les EMP, 128000 dans les établissements médicaux et médico-sociaux, 23200 dans les établissements socio-éducatifs, soit 394000 sur des besoins estimés à 860000"⁴⁴⁷. Même si la référence aux chiffres doit toujours être nuancée, ces informations reflètent une évolution considérable des politiques scolaires et sociales. Cependant, ces informations rejoignent celles données par D. CALIN pour qui, en 1975, 385000 élèves handicapés physiques et sensoriels ou déficients et caractériels sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé, ce qui représente 3% de la population scolaire⁴⁴⁸.

2) Psychologues scolaires et rééducateurs

Le ministère de l'Education nationale assure la formation des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires. Dans le même temps, le ministère de la Justice forme ses propres éducateurs tandis que le ministère des Affaires sociales prend en charge la formation des médecins et des psychologues cliniciens, ainsi que le recrutement des éducateurs, des psychomotriciens ou des orthophonistes⁴⁴⁹. Faire état des missions ainsi dévolues aux trois ministères concernés par le secteur de l'enfance inadaptée permet de se rendre compte de la généralisation d'une spécialisation professionnelle. Concernant l'enseignement spécialisé stricto sensu, le corps des psychologues scolaires bénéficie de conditions favorisant son essor. Il convient donc d'envisager ces évolutions politiques et réglementaires en les reliant au développement de nouvelles pratiques.

a) De nouvelles orientations

La sélection en fonction des aptitudes s'articule autour des politiques liées à la massification scolaire : "l'importance du pôle psychologique dans l'explication de la sélection

⁴⁴⁷ Michel LANDRON, Le secteur médico-social et l'éducation nationale : deux composantes inséparables des droits aux soins et à une scolarisation adaptée pour les enfants handicapés et/ou en grande difficulté, *Erès, Contraste*, n° 27, février 2007, pp.167-182.

⁴⁴⁸ Daniel CALIN, *Repères pour l'enseignement primaire, la scolarisation des enfants handicapés*, www.dcalin.fr/cerpe/cerpe39.html le 9 mars 2015.

⁴⁴⁹ Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, op.cit., p.258.

scolaire"⁴⁵⁰ organise la sélection des élèves en fonction de leurs réussites ou de leurs échecs. Pour cela, la psychologie scolaire se développe considérablement, non dans le cadre d'une observation clinique mais plutôt comme outil d'orientation. Dans ce contexte le recours aux évaluations psychologiques prend une place particulière, définie par la circulaire du 22 avril 1958 qui constitue la première mention officielle de l'intervention des psychologues scolaires, selon N. BELANGER⁴⁵¹ : ainsi, il revient aux commissions médico-pédagogiques de déterminer "quels élèves ne peuvent être admis ou maintenus dans les classes primaires publiques et parmi eux, ceux qui peuvent être reçus dans une classe ou une école spéciale"⁴⁵². Dans ce cadre, les psychologues s'expriment à titre consultatif.

Ce texte marque un redémarrage de la psychologie scolaire au début de la V^e République. Différentes raisons peuvent être avancées : la démocratisation de l'enseignement et l'accès généralisé à l'enseignement secondaire, la prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans ou encore le souci d'une meilleure adaptation scolaire en prévenant les difficultés⁴⁵³. Dans ce contexte de forte pression démographique, les missions des psychologues scolaires sont le plus souvent limitées au dépistage des enfants inadaptés ou en difficulté. N. BELANGER fait état d'une note de service éditée par le directeur général de l'enseignement primaire, M. LEBETTRE, dans laquelle il demande la constitution d'un fichier national de l'enfance inadaptée. L'idée d'un fichier reprend le projet d'H. WALLON tout en s'en démarquant puisque ce dernier voulait fonder l'éducation sur la connaissance individuelle de chacun, sans s'en remettre exclusivement au secteur de l'enfance inadaptée⁴⁵⁴. L'orientation ainsi choisie permet de relancer les politiques propres à la psychologie scolaire en les intégrant à l'enseignement spécialisé, alors en plein développement. Mais, cette option engendre le développement d'une psychologie scolaire essentiellement défectologique tout en contribuant à l'expansion des structures spécialisées, distinctes des établissements scolaires ordinaires.

Pour N. BELANGER, l'augmentation considérable du nombre d'enfants et adolescents inadaptés est le fruit de ces orientations politiques, alors même que le projet initial d'H.

⁴⁵⁰ Jacky SIMON, Georges SOLAUX, Ecole et égalité des chances, in Sous la direction de Gilles GUGLIELMI et de Geneviève KOUBI, L'égalité des chances, analyses, évolutions, perspectives, La Découverte, Paris, 2000, pp.235-258.

⁴⁵¹ Nathalie BELANGER, Entre psychologues et politiques. Le tournant des années 1960 en France, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.71-84.

⁴⁵² Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 18 du 2 mai 1958, Circulaire du 22 avril 1958 ; référence citée par Nathalie BELANGER, Entre psychologues et politiques. Le tournant des années 1960 en France, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, op.cit.

⁴⁵³ Ibid.

⁴⁵⁴ Ibid.

WALLON s'appliquait à l'ensemble des élèves en âge d'être scolarisé : "à partir d'un projet pour les élèves tout-venant, la mission de la psychologie fut quasi restreinte, dans les années 1950 et 1960 au dépistage des enfants inadaptés ou en difficulté". Cette situation aura permis l'inscription ou plutôt la réinscription de la psychologie scolaire sur la scène éducative et sociale, mais aura aussi façonné les pratiques et le rôle quotidien des psychologues à l'école"⁴⁵⁵. A ce sujet, l'arrêté du 12 août 1964 relatif aux classes de perfectionnement vient illustrer ce propos, puisqu'un quotient intellectuel situé entre cinquante et soixante-quinze aux tests psychométriques permet l'admission du jeune concerné⁴⁵⁶. De même une mesure psychométrique comprise entre soixante-cinq et quatre-vingts peut engendrer une admission dans les sections d'éducatrices spécialisées, à condition qu'il n'y ait pas de handicap associé. La circulaire de 1967 précise que "les indications de quotient ne sont pas déterminantes à elles-seules mais doivent être conjuguées avec tous les autres renseignements fournis par l'examen de l'enfant"⁴⁵⁷.

b) Pour de nouvelles pratiques

Un ensemble de textes réglementaires régit l'organisation générale de l'enseignement spécialisé. La circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965 relative aux modalités de scolarisation des élèves inadaptés⁴⁵⁸, la circulaire n° IV 67-346 du 17 août 1967 intitulée "Prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants inadaptés"⁴⁵⁹ sont ainsi à l'origine de la création "des ensembles classes-ateliers permettant de donner à ces élèves un enseignement général et un enseignement préprofessionnel". L'objectif, à la suite de la réforme du ministre J. BERTHOIN de 1959, est l'accueil de tous les jeunes de moins de seize ans dans des structures relevant du ministère de l'Éducation nationale. L'organisation et le fonctionnement

⁴⁵⁵ Ibid.

⁴⁵⁶ Critère établi par l'arrêté du 12 août 1964 : Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964, Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux.

⁴⁵⁷ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

⁴⁵⁸ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 37 du 14 octobre 1965, Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, Modalités de scolarisation des enfants inadaptés.

⁴⁵⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 31 août 1967, p.1996, Circulaire n° IV 67-346 du 17 août 1967, Prolongation de la scolarité obligatoire pour les enfants inadaptés.

des sections d'éducation spécialisée⁴⁶⁰, créées dans le cadre des collèges d'enseignement supérieur, pour l'accueil de déficients intellectuels légers, procèdent de cet esprit même si, eu égard aux nombreuses disparités géographiques, "le recours aux établissements spécialisés sera nécessaire"⁴⁶¹. Le texte relatif aux sections d'éducation spécialisée distingue la prise en charge des collégiens âgés de moins de 14 ans, pour qui les objectifs et les méthodes d'enseignement renvoient à l'arrêté du 12 août 1964 précédemment évoqué, et ceux dont l'âge est compris entre 14 et 16 ans, qui bénéficient d'une formation générale et préprofessionnelle.

Selon P. MAZEREAU, l'objectif ainsi poursuivi est la définition de filières pour les enfants les plus éloignés de la culture de l'école⁴⁶². Pour ces élèves, la poursuite de la scolarisation doit permettre l'insertion dans la société et la préparation à l'entrée dans la production. La formation préprofessionnelle en atelier trouve donc une place spécifique dans l'emploi du temps hebdomadaire, quatorze heures, à côté de la vie sociale et professionnelle, et de l'éducation physique. Le reste du temps, est consacré "aux activités d'expression, d'opérations logiques, de mensuration, de calcul appliqué, en liaison étroite avec les activités d'atelier".

Cet arsenal normatif doit permettre la réappropriation des questions relatives à l'éducation des inadaptés scolaires. Mais, en pratique, un basculement de l'objectif de démocratisation scolaire s'opère. La recherche spécifique des principales caractéristiques des déficiences rencontrées à l'école amène a contrario la définition d'un système excluant les élèves ne pouvant participer à la compétition scolaire. Les modalités d'accueil, de scolarisation et d'instruction des élèves inadaptés se définissent dès lors non plus seulement en lien avec une appropriation des connaissances mais plutôt dans le cadre d'une recherche d'une pédagogie adaptée. Dans ce contexte, l'école est moins le lieu où s'opère la rencontre entre l'intelligence et le savoir, mais répond davantage à un objectif de préparation de l'individu à une vie sociale. Pour cela, la découverte de la sensibilité et l'appropriation d'un travail manuel dans le cadre d'une nouvelle pédagogie revêtent une place particulière. A cette époque, la question du devenir de l'enfant inadapté est encore nouvelle. Elle ne cessera par la

⁴⁶⁰ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

⁴⁶¹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 37 du 14 octobre 1965, Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, Modalités de scolarisation des enfants inadaptés.

⁴⁶² Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.182.

suite de prendre de l'importance en se rapprochant des problématiques liées à la qualification professionnelle et aux diplômes : cela s'inscrit pleinement dans la rentabilité économique qui est au fondement des politiques scolaires menées sous la V^e République.

Par ailleurs, il convient également de mentionner la place prise par le secteur de la psychopédagogie dans la rédaction de ces différents textes, à la suite de la circulaire n° 205 du 8 novembre 1960⁴⁶³. Les références au développement de l'enfant et de l'adolescent sont nombreuses. Elles traduisent un basculement certain à l'origine de débats futurs entre tenants d'une pédagogie traditionnelle valorisant le mérite au nom d'une égalité formelle, et défenseurs d'une pédagogie nouvelle, qui envisagent l'adaptation au nom d'une égalité pouvant connaître des ajustements locaux.

Section 2 Le développement de l'enseignement spécialisé entre les politiques scolaires générales et les politiques sociales

"L'immense mouvement, à la fois démographique, économique et humain, qui bouleverse actuellement les perspectives traditionnelles de la vie nationale impose, entre autres exigences, une réforme, de notre enseignement"⁴⁶⁴. Si cette citation peut sans doute s'appliquer à différentes époques, la force de son affirmation réside dans la nécessité de définir un nouveau projet de société. Cela rejoint la position d'E. DURKHEIM qui affirmait à la fin de la première guerre mondiale que "les transformations profondes qu'ont subies ou que sont en train de subir les sociétés contemporaines nécessitent des transformations correspondantes dans l'Education nationale"⁴⁶⁵. D'emblée, le décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 envisage donc de réformer l'enseignement public dans ses fondements en affirmant le lien entre l'école et la société. En partant de ce texte, il est possible de faire état des réformes ultérieures, de leurs motivations tout en envisageant leur incidence sur l'enseignement spécialisé.

⁴⁶³ Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960, Conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire.

⁴⁶⁴ Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959 p.422.

⁴⁶⁵ Emile DURKHEIM, Education et sociologie, op.cit., p.8.

Paragraphe 1 Promotion de la sélection et légitimation de nouvelles pratiques scolaires

Les différentes réformes scolaires adoptées au début de la V^e République répondent à l'objectif de démocratiser l'enseignement en envisageant progressivement la définition d'un cursus unique, tout en considérant les contraintes liées à l'arrivée massive de nouveaux élèves, issus de la génération du baby-boom. Pour cela, l'obligation d'instruction des enfants et adolescents jusqu'à l'âge de seize ans s'inscrit dans un objectif consistant à "investir à plein profit"⁴⁶⁶, afin de répondre aux besoins économiques de la nation en organisant les filières scolaires générales et professionnelles. En partant de l'étude des textes applicables à l'ensemble des politiques scolaires, il est possible de mettre en lumière un rapprochement certain avec les finalités de l'enseignement spécialisé : pour cela, la référence à la rationalisation économique et aux aptitudes est essentielle.

A- Les concrétisations législatives et leurs applications

Le plan Langevin-Wallon traduisait "une volonté démocratique de former les élites en puisant dans toutes les classes de la société grâce à un enseignement de masse et de haut niveau"⁴⁶⁷. Les réformes scolaires entamées à partir de 1959 poursuivent les mêmes objectifs en se référant à l'égalité, au mérite ou à la répartition de la population en fonction des aptitudes et des besoins économiques. Si les motivations propres à ces réformes seront expliquées ensuite, il convient d'ores et déjà de comprendre comment elles s'inscrivent dans une dynamique démocratique favorisant l'émergence des réflexions relatives au mérite, à l'égalité des chances, ainsi que les évolutions contemporaines en matière de psychologie et de pédagogie.

1) Affirmation de l'égalité des chances et reconnaissance du mérite au sein d'un système unique ?

⁴⁶⁶ Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959 p.422.

⁴⁶⁷ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.28.

Articuler une vision démocratique de l'éducation à un objectif de modernisation économique amène à appréhender l'égalité des chances et le mérite. Dès lors, il s'agit de définir un nouvel équilibre, promouvant la réalisation d'une égalité formelle, tout en organisant la sélection en fonction d'aptitudes. Les principaux textes adoptés durant cette période tentent de répondre à cet objectif : l'unification structurelle du système scolaire est en marche avec la définition d'un cycle d'observation, puis l'essor des classes de transition et l'instauration des collèges d'enseignement secondaire. Envisager une étude approfondie des réformes menées dans le cadre de l'enseignement général permet ensuite de faire des liens avec les projets relatifs à l'enseignement spécialisé.

a) Prolongement des réflexions sur le système unique et instruction obligatoire jusqu'à 16 ans

Avant même l'avènement de la V^e République, la réforme de la scolarité obligatoire se met en place. Ainsi, Une ordonnance et un décret du 6 janvier 1959, signés par C. de GAULLE et J. BERTHOIN, prolonge l'obligation d'instruction jusqu'à seize ans et organise l'enseignement public, tout en prévoyant l'organisation future du système scolaire.

Si l'ordonnance⁴⁶⁸ n'apporte pas d'autre information que celle relative à l'instruction obligatoire, elle renvoie à des textes ultérieurs pour impulser les changements structurels. En cela, l'étude du décret⁴⁶⁹ est fondamentale pour comprendre l'esprit des réformes. Ainsi, ce texte vise "à faire de l'enseignement lui-même le cadre et le moyen de l'observation et de la détection des aptitudes". A partir de l'âge de six ans, le cycle élémentaire accueille les élèves pendant cinq ans. S'ensuit un cycle d'observation d'une durée de deux ans durant lequel s'organise l'observation des capacités des élèves. Durant cette période, "les maîtres de ce cycle observent méthodiquement les goûts et les aptitudes de l'élève", avant de communiquer aux familles "les indications utiles pour confirmer la convenance de la section choisie aux possibilités de l'élève". Enfin, le cycle terminal achève la scolarité obligatoire en offrant à la fois une formation générale et "une préparation concrète et pratique aux activités agricoles,

⁴⁶⁸ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, JORF du 7 janvier 1959 p.376.

⁴⁶⁹ Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959 p.422.

artisanales, commerciales ou industrielles" pour certains élèves se destinant davantage vers des filières professionnelles et techniques. Ainsi, après le cycle d'observation, le certificat d'aptitude professionnel sanctionne trois années d'études dispensées dans les collèges d'enseignement technique, les cours professionnels ou les centres d'apprentissage des entreprises. La dimension fonctionnelle des apprentissages est donc très présente en amenant certains élèves à envisager une future voie professionnelle dès l'âge de treize ans. A côté de cette filière technique, il existe un enseignement général court, trois ans après le cycle d'observation, au terme duquel l'élève âgé de seize ans passe le brevet d'enseignement général. L'enseignement général long, quant à lui, mène au baccalauréat qui permet ensuite la prolongation des études au sein des universités.

Concernant l'enseignement spécialisé, le même souci de détecter, orienter peut être observé : ainsi, ce même décret offre un paragraphe sur l'enseignement des inadaptés "qui devrait s'adresser à 6% au moins des enfants, soit 40000 enfants par an". Pour cela, il conviendra de développer les structures en s'inspirant des établissements déjà existants, qu'il s'agisse "des écoles de plein air, des écoles de perfectionnement, des instituts médico-pédagogiques". De même, l'article 45 du décret traite de l'accueil des enfants nécessitant une formation générale et une formation professionnelle adaptée tout en rappelant que cela se fait à l'initiative des communes, des groupements de communes, des départements ou de l'Etat. Ce texte ne remet pas en question le caractère facultatif de ces dispositifs.

b) L'institution des collèges d'enseignement secondaire

Très vite, les lacunes du décret du 6 janvier 1959 apparaissent. A. ROBERT rapporte à ce sujet des propos de J. CAPELLE, alors directeur de l'organisation et des programmes scolaires pour qui, "une lacune évidente était l'oubli du sort des élèves qui au terme de l'enseignement élémentaire ne sont pas jugés aptes à entrer en 6^e. On ne saurait admettre que le jugement porté à ce niveau d'âge, après l'expérience d'un seul maître et dans les conditions de milieu social parfois très défavorable aux études, soit définitif"⁴⁷⁰. La prise en compte de cette analyse, et la volonté de corriger une référence trop forte à la possibilité de finir

⁴⁷⁰ Jean CAPELLE, *L'école de demain reste à faire*, PUF, Paris, 1966, p.38, in André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., p.55.

l'instruction obligatoire en entreprise, engendre une nouvelle évolution structurelle, avec l'adoption du décret du 3 août 1963⁴⁷¹.

Ce texte, relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire, renvoie également à la définition de l'orientation en fonction des aptitudes. Il envisage la réunion dans un seul type d'établissement des premiers cycles des lycées, des collèges d'enseignement général et des classes de fins d'études primaires, "afin de favoriser la démocratisation et l'élévation du niveau scolaire, dont on pense qu'elles deviendront plus faciles dans des structures à la fois unifiées et diversifiées"⁴⁷². Pour cela, la filière I amène au lycée grâce à une formation générale allant de la 6^e à la 3^e. La filière II ouvre sur des formations techniques à partir d'un enseignement général court. La filière III concerne les élèves les plus faibles, ne relevant pas pour autant du secteur de l'enfance inadaptée. Après deux années de transition, en 6^e et 5^e, il leur est possible de réintégrer les deux autres filières ou à défaut, ils sont orientés vers des classes pratiques. L'enseignement dispensé est davantage orienté vers des directives pédagogiques renvoyant à des méthodes originales⁴⁷³, hors des principes traditionnels. Ainsi, malgré des effectifs allant jusqu'à 25 ou 30 élèves, J. VIAL rapporte une instruction datée du 24 septembre 1964 dans laquelle il est noté l'information suivante : il s'agit de "placer l'élève au centre de l'action éducative, choisir en fonction surtout des comportements ou aptitudes. Devant ces inadaptés scolaires, la règle irrécusable consiste à adapter l'école"⁴⁷⁴. Il faut donc accrocher la motivation de l'élève, partir d'activités manuelles simples pour envisager éventuellement une abstraction. La dimension fonctionnelle des apprentissages est encore présente. Cependant, se développe aussi, et cela se vérifie dans les programmes propres à l'enseignement dispensé aux inadaptés, une nouvelle vision des souhaits et des aptitudes individuels : "le travail des élèves doit répondre à leurs motivations dominantes, exploiter l'occasion et l'environnement, déboucher sur le travail en équipe et des réalisations concrètes"⁴⁷⁵. La prolongation de l'instruction obligatoire jusqu'à seize ans s'accompagne ainsi inévitablement d'une nouvelle considération de chaque élève. Cela s'inscrit pleinement dans une période où les réflexions pédagogiques sont nombreuses.

⁴⁷¹ Décret n° 63-794 du 3 août 1963 relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire, JORF du 4 août 1963 p.7265.

⁴⁷² Philippe RAYNAUD, Les transformations du système éducatif, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.7-11.

⁴⁷³ Jean VIAL, La pédagogie des classes de transition, Revue française de pédagogie, Volume 1, 1967, pp.17-27.

⁴⁷⁴ Ibid.

⁴⁷⁵ Ibid.

2) Lien entre enseignement général et enseignement spécialisé : entre pédagogie et psychologie

Selon M.-C. BLAIS, la première opposition entre les références à la pédagogie traditionnelle et les défenseurs d'un courant réformateur apparaît concrètement dans le courant des années 1980⁴⁷⁶. Pourtant, il est possible d'envisager déjà quelques années auparavant les fondements de ces tensions : les institutions scolaires se développent de plus en plus en référence à un modèle valorisant l'épanouissement individuel dans un cadre unique, censé garantir l'égalité démocratique. Cette opposition entre ces deux mouvements pédagogiques est perceptible dès le début des années 1960, en observant les instructions scolaires relatives à l'enseignement spécialisé : les valeurs ainsi prônées annoncent les tensions futures tout en s'inscrivant dans un phénomène social ancien appelé "détraditionnalisation"⁴⁷⁷, si l'on se réfère aux analyses de M. GAUCHET.

a) Les courants dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie

Au terme de l'article 52 du décret du 6 janvier 1959, "les maîtres du cycle d'observation appartiennent aux enseignements du premier degré, du second degré et technique, ils reçoivent une formation psychologique et pédagogique spéciale"⁴⁷⁸. Sans pour autant relever de l'enseignement dispensé aux élèves inadaptés, cette mention d'une pédagogie spéciale doit nécessairement faire l'objet d'explications. Elle s'inscrit dans une volonté de rationaliser les apprentissages en formant des enseignants à même de déceler les aptitudes, les capacités des élèves. L'individualisation des pratiques commence ainsi, avec une attention particulière portée sur l'évaluation de l'individu, à l'opposé d'une relation exclusive entre l'enseignant et sa classe dans son ensemble. La prise en compte de l'individu passe donc par une attention particulière à son orientation, et ce dans une dynamique s'apparentant à une éducation fonctionnelle : puisque certains élèves ne peuvent poursuivre des études longues, le

⁴⁷⁶ Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui, op.cit., p.49.

⁴⁷⁷ Marcel GAUCHET, La démocratie contre elle-même, Gallimard, Paris, 2002, in édition de 2009.

⁴⁷⁸ Article 52 du décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959 p.422.

cycle d'observation puis les classes de transition servent à distribuer les places dans la société. L'enseignement ordinaire se saisit pleinement de ce nouvel objectif. A l'opposé, l'enseignement dispensé aux inadaptés n'est pas encore conduit selon le même objectif, malgré des instructions pédagogiques allant dans le sens d'une pédagogie active : selon P. MAZEREAU, "il apparaît que les exigences envers les enseignants spécialisés sont avant tout d'ordre disciplinaire"⁴⁷⁹. La relégation des élèves ne pouvant s'inscrire dans la compétition scolaire naissante est donc la règle.

Pourtant, sous l'action conjointe des réflexions en matière de psychologie et de pédagogie, appliquées distinctement dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé, c'est bien la question de la démocratisation scolaire qui est posée. La psychologie organise la sélection et l'orientation des élèves ; la pédagogie tend à prendre en compte les problématiques individuelles. Depuis le début de la V^e république, ce modèle s'est largement développé autour d'une individualisation des pratiques, des prises en charge et des désirs des élèves. La référence à l'individu devient la notion centrale qui permettra ensuite la prise en compte politique des élèves en difficulté, des élèves handicapés et leur intégration future dans l'école.

b) La pratique en matière de psychologie et de pédagogie

Le début des années 1960 est une période importante quant à l'évolution des pratiques psychologiques et pédagogiques. La psychopédagogie se développe, et les psychologues scolaires collaborent tous les jours avec l'ensemble des enseignants, que ces derniers exercent en école maternelle, primaire, dans les collèges d'enseignement secondaire ou dans un établissement spécialisé. Chaque psychologue scolaire travaille dans une circonscription comptant jusqu'à 800 élèves et établit une observation conservée dans le dossier scolaire "qui, ouvert dès l'entrée de l'enfant à l'école, s'enrichira d'année en année et de classe en classe". Si la psychologie scolaire s'est souvent limitée à l'orientation, ce texte vient développer une autre approche en se référant à l'accompagnement et l'orientation des enfants inadaptés mais aussi à l'élaboration d'un travail conjoint mené avec les enseignants pour déterminer

⁴⁷⁹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.173.

l'efficacité d'un enseignement. Cela semble pleinement s'inscrire dans le sens de l'affirmation de M. GAUCHET, pour qui "l'école moderne est inséparable d'une pédagogie s'interrogeant sur les meilleures modalités de la transmission"⁴⁸⁰. En voulant lier psychologie et pédagogie, les instructions officielles font état des réflexions menées quant à l'efficacité du système scolaire. Cette évolution s'inscrit dans une remise en question de trois dimensions, à savoir l'institution, la méthode et l'individu⁴⁸¹. Pour définir ce mouvement ancien, M. GAUCHET évoque la "détraditionalisation, en entendant par-là la dissolution de la tradition en tant que forme sociale effectivante". L'individu, à la suite de ce modèle, est au centre des préoccupations scolaires. Le savoir est mis à disposition et fait l'objet d'adaptation de la part des enseignants pour susciter l'envie, la curiosité, la motivation des élèves. En conférant un nouveau rôle aux enseignants et en rapprochant leurs actions des évaluations psychologiques, les instructions officielles organisent la prise en compte progressive de l'individu au sein de l'institution scolaire. Ce mouvement caractéristique de la démocratisation scolaire organise l'évolution des politiques depuis cinquante ans en mêlant différentes missions professionnelles dévolues aux enseignants : la bienveillance individuelle due à chaque élève, la mise à disposition des savoirs dans un cadre motivant et l'orientation en fonction des aptitudes ou des compétences, selon les époques.

Le développement de ces trois axes rejoint tout à fait les instructions scolaires relatives aux classes de perfectionnement et développées dans l'arrêté du 12 août 1964 qui définit l'action des classes de perfectionnement recevant des débilés mentaux.

B- Les objectifs de la démocratisation scolaire

Sous la IV^e République, les réflexions démocratiques et scolaires n'ont pu se concrétiser. Pourtant, et particulièrement depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, la nécessité de réformer l'enseignement secondaire fait l'objet d'une demande sociale de plus en plus forte : si l'accroissement démographique contribue grandement au cours des années 1950 à envisager les évolutions du système, la recherche d'une corrélation entre rationalisation

⁴⁸⁰ Marcel GAUCHET, in Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, Conditions de l'éducation, Editions Stock, Paris 2008, p.72.

⁴⁸¹ Marcel GAUCHET, in Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, Conditions de l'éducation, op.cit., p.72.

économique et définition des aptitudes des élèves engendre une inévitable mutation des politiques scolaires. Il convient donc d'expliquer les différentes motivations propres à ces réformes, en insistant sur la définition d'une distribution des places dans la société en fonction des capacités.

1) Des motivations diverses

Si les programmes scolaires relatifs aux classes de perfectionnement invitent à développer les capacités des élèves en insistant sur leurs goûts et leur motivation⁴⁸², ce mouvement peut aussi être observé dans l'enseignement général, autour de la notion d'aptitudes. Les finalités de l'éducation se rejoignent autour d'un même objectif économique, même si bien souvent, en pratique, les établissements spécialisés se destinent à gérer la discipline⁴⁸³ : ainsi, chaque individu doit être en mesure de participer aux politiques définies par la planification, en fonction de ses aptitudes initiales.

a) Promotion de l'égalité des chances et du mérite autour de la justice sociale

Le système scolaire défini en 1959 se réfère à l'égalité des chances en y attachant un sens précis : il s'agit d'organiser l'égalité face à l'offre scolaire⁴⁸⁴. En ce sens, très tôt, les élèves sont répartis entre l'enseignement général long dans les lycées, l'enseignement général court dans les collèges d'enseignement général, ou l'enseignement technique court dans les collèges d'enseignement technique. Certains élèves achèvent leur scolarité obligatoire par un enseignement terminal en lien avec les entreprises. Si l'offre institutionnelle est censée assurer l'égalité entre les élèves par une juste répartition selon les aptitudes, les disparités géographiques et les exigences familiales ont rapidement raison de ce système⁴⁸⁵. Pour

⁴⁸² Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débilés mentaux, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964.

⁴⁸³ Marie-Anne HUGON, Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français, Revue française de pédagogie, n° 66, 1984, pp.55-67.

⁴⁸⁴ Catherine DORISON, Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013, pp.195-215.

⁴⁸⁵ GIRARD, ALAIN, BASTIDE, HENRI, POURCHER, GUY, Enquête nationale sur l'entrée en 6^e et la démocratisation

remédier à ces difficultés, le collège d'enseignement secondaire distingue trois filières⁴⁸⁶, permettant à tous les élèves, quel que soit leur lieu de résidence d'avoir accès aux mêmes enseignements. L'application du slogan "un CES par jour"⁴⁸⁷ doit permettre d'assurer l'égalité et remplacer les collèges d'enseignement général, qui disparaîtront définitivement en 1965. Cette évolution institutionnelle s'accompagne de réflexions propres à l'enseignement d'un tronc commun pour tous les élèves. Après l'égalité d'accès, s'organise progressivement une égalité de l'offre, qui verra le jour avec l'avènement du collège unique en 1975. En attendant la consécration des réflexions ainsi engagées, l'organisation scolaire permet l'adaptation de chaque classe à son public. La création des classes de transition procède de cet esprit en adaptant la pédagogie aux élèves accueillis. Ces structures créées en 1962⁴⁸⁸ se justifient par l'égalité due à chaque élève de se voir donner le droit de bénéficier d'une scolarité adaptée à ses aptitudes. En pratique, les classes de transition sont très vite considérées comme des filières de relégation, à l'écart des autres sections du collège.

La référence aux aptitudes commande donc toute l'organisation d'un système scolaire, général et spécialisé, cherchant avant tout à identifier les difficultés pour déterminer des réponses appropriées. Ce système engendre une grande diversification de l'offre institutionnelle. Il sera au cœur des interrogations de la sociologie critique dans la mesure où il se montre vite incapable de réduire les inégalités. L'enseignement spécialisé s'inscrit dans la même approche : il s'agit là aussi d'identifier les capacités et les difficultés afin d'offrir une réponse appropriée, l'objectif étant de permettre à chaque élève d'adopter une voie professionnelle conforme à ses aptitudes. Permettre à tous les enfants et adolescents de bénéficier d'un système scolaire identique répond donc à un objectif égalitaire. Cela s'inscrit dans l'esprit du plan Langevin-Wallon⁴⁸⁹, selon M.-C. BLAIS : "la "vraie démocratisation" doit permettre que chacun, toujours selon ses aptitudes naturelles, ait accès à la culture la plus élevée"⁴⁹⁰. Il faudra attendre le milieu des années 1970 pour voir émerger une autre

de l'enseignement, *Population*, 1963, n° 1, pp.7-48, in Catherine DORISON, Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question, in Sous la direction de Bruno GARNIER, *Problèmes de l'école démocratique*, op.cit.

⁴⁸⁶ Classique ou moderne long, moderne court, transition pratique.

⁴⁸⁷ André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., p.59.

⁴⁸⁸ Jean VIAL, *La pédagogie des classes de transition*, *Revue française de pédagogie*, Volume 1, 1967, pp.17-27.

⁴⁸⁹ A ceci près qu'il y a une différence d'appréciation sur la notion d'aptitude : entre fixisme et perspective in André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit.

⁴⁹⁰ Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, six questions d'aujourd'hui, op.cit., p.140.

représentation de l'égalité des chances, consacrée celle-ci à la recherche d'une compensation individuelle des handicaps culturels et sociaux⁴⁹¹.

b) Controverse à propos de la définition des aptitudes

Le système scolaire défini au début de la V^e République entend "à la fois offrir le maximum de chances à tous les élèves et – au terme de cette offre "égalitaire", telle du moins qu'elle est argumentée dans les rhétoriques officielles – sélectionner durement, au regard des besoins de l'économie et du marché de l'emploi"⁴⁹². Cette orientation se fonde sur la notion d'aptitude, notion éminemment discutée à cette époque car souvent considérée comme étant à l'origine de déterminismes sociaux.

A. ROBERT analyse cette notion en comparant les approches soutenues par le plan Langevin-Wallon et mise en avant dans le décret du 6 janvier 1959 : si le premier "envisage les aptitudes selon un caractère évolutif et dynamique", le second allie "fixisme et naturalisme"⁴⁹³. Ainsi, l'approche défendue en 1947 renvoie à l'éducabilité de l'enfant tandis que les politiques scolaires considèrent essentiellement la sélection sur fond d'égalité formelle. Il faut rappeler que la norme scolaire conduit de nombreux élèves à redoubler : l'élève doit pleinement se conformer à la règle, acquérir et maîtriser les apprentissages au risque d'être orienté vers une autre filière. La progression, l'attention portée au rythme de chaque élève n'est donc pas envisagée. Au contraire, ce système légitime largement les redoublements, étant donné que l'élève doit se conformer aux règles imposées à sa classe d'âge : "on peut simplement conclure que plus de la moitié des élèves terminent le CM2 en ayant redoublé au moins une fois"⁴⁹⁴. Ainsi, la notion d'aptitude est considérée en rapport avec une norme scolaire très exigeante pour un grand nombre d'élèves. A partir de telles statistiques, s'organise donc une représentation déféctologique de la difficulté scolaire, conception à la base de l'orientation de tous les élèves dans des filières distinctes et à l'origine

⁴⁹¹ Catherine DORISON, Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, op.cit.

⁴⁹² André ROBERT, L'école démocratique et la question des aptitudes, les positions originales du PCF – des années 1930 aux années 1970, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013, pp.175-194.

⁴⁹³ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.52.

⁴⁹⁴ Daniel BLOT, Les redoublements dans l'enseignement primaire en France de 1960 à 1966, Population, Volume 24, 1969, n° 4, pp.685-709.

de la relégation des enfants et adolescents inadaptés. Ainsi, la référence à la biologie serait à même de justifier la distribution inégale des aptitudes dans la société et dans l'école⁴⁹⁵. Certains auteurs s'opposent à cette idée : c'est la position tenue notamment par L. SEVE, en 1964, pour qui les aptitudes dépendent des conditions sociales du développement de chaque individu⁴⁹⁶.

Pour autant, au début des années 1960, c'est bien cette logique déterministe et naturaliste qui prend le pas sur la considération des données sociales. L'émergence de la sociologie de l'éducation combinée aux réflexions liées à la promotion de nouvelles méthodes pédagogiques vont amener à envisager autrement la place de chaque individu en classe. Ce mouvement peut être rapproché de celui qui concernera la reconnaissance des personnes handicapées : les conditions de vie, d'expression de chacun seront ainsi envisagées dans une approche davantage situationnelle.

2) Influence des objectifs économiques

La référence aux objectifs économiques est essentielle. Elle s'inscrit dans un mouvement international, entamé dans le courant des années 1950, qui amène à considérer l'éducation et l'instruction comme "un objet d'investigation économique"⁴⁹⁷. La rationalisation de la politique éducative répond donc à l'objectif économique de donner une place à chacun dans la société en fonction de ses aptitudes. Selon l'idéal ainsi promu, le mérite est mis en avant puisque l'individu bénéficie d'une position sociale conforme à son implication scolaire. Afin de mieux comprendre la logique poursuivie, logique que l'on retrouve dans une dimension fonctionnelle appliquée à l'enseignement spécialisé, il convient d'envisager l'importance de la planification économique, ainsi que l'inscription de ce projet dans la notion plus large de "capital humain".

⁴⁹⁵ Noëlle MONIN, Le colloque d'Amiens, mars 1968 : des aptitudes aux compétences, une nouvelle rhétorique de l'efficacité en éducation. Un écho à la doctrine sociale de l'Eglise catholique ?, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013, pp.99-123 ; André ROBERT, L'école démocratique et la question des aptitudes, les positions originales du PCF – des années 1930 aux années 1970, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, op.cit.

⁴⁹⁶ Lucien SEVE, Les dons n'existent pas, in Groupe français d'éducation nouvelle, L'échec scolaire, doués ou non doués ?, Editions sociales, Paris, 1976, pp.28-46

⁴⁹⁷ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.46.

a) Planification et rationalisation économique

Si aujourd'hui, "nous n'avons plus l'illusion d'une harmonie préétablie entre les formations scolaires et les besoins de la vie économique et sociale", un tel objectif était bien le but poursuivi⁴⁹⁸. D'ailleurs, F. DUBET précise que "cette illusion a dominé le plan Langevin-Wallon et toutes les années de croissance qui ont suivi"⁴⁹⁹. Ainsi, le projet éducatif est aussi un projet à visée économique. La planification prend tout son sens dans ce contexte marqué par une forte croissance et une foi retrouvée en l'avenir, après la deuxième guerre mondiale.

Selon B. CHARLOT, la planification de l'éducation existait déjà avant la création du Commissariat du Plan, en 1946⁵⁰⁰. Pour autant, l'approche suivie à cette époque correspondait à un souci de rationalisation des équipements s'apparentant à une planification provisionnelle. Avec les années 1960, l'éducation se dote de moyens qui permettent d'envisager "la planification d'accompagnement et de régulation au cours de la réalisation", d'après l'expression reprise à L. LEGRAND⁵⁰¹. Après un mouvement international destiné à anticiper la croissance économique et démographique qui se traduit par une attention particulière portée aux infrastructures durant le 2^e plan⁵⁰², le 3^e plan entend organiser les besoins en ingénieurs, cadres supérieurs et enseignants. Entre 1962 et 1965, le 4^e plan, intitulé "Plan de développement économique et social" se consacre aux besoins de main d'œuvre. L'expansion des filières dans chaque nouveau collège d'enseignement secondaire, la nouvelle définition des programmes scolaires en lien avec les classes de perfectionnement, les premières expérimentations autour des projets des sections d'études spécialisées procèdent de cet esprit.

Dans un contexte de forte croissance économique et marqué par un fort centralisme, ce système créant une hiérarchie entre les filières et les diplômes semblent fonctionner, ce qui

⁴⁹⁸ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.93.

⁴⁹⁹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.91.

⁵⁰⁰ Bernard CHARLOT, *La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques*, in Bernard CHARLOT, Jacky BEILLEROT, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, PUF, Paris, 1995, pp.79-101.

⁵⁰¹ Expression de Louis LEGRAND, *Les politiques de l'éducation*, PUF, Paris, 1988, in Bernard CHARLOT, *La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques*, in Bernard CHARLOT, Jacky BEILLEROT, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, op.cit.

⁵⁰² Le 2^e plan couvre la période allant de 1953 à 1957 ; Le 3^e plan s'étend de 1958 à 1961.

fait dire à B. CHARLOT que "la croissance économique et les besoins en qualifications accrues ouvrent aux jeunes d'importants espaces de mobilité professionnelle et sociale ascendante"⁵⁰³. Cela se réalise donc dans un contexte particulier "qui intègre la croissance économique, le quasi plein-emploi et le développement du droit du travail dans la structuration de la société industrielle"⁵⁰⁴. R. CASTEL poursuit l'analyse de cette situation en précisant que chaque individu se trouve dans une dynamique positive eu égard au développement de la productivité et des acquis sociaux. Les réformes scolaires font partie de cet élan, ce qui permet à l'Etat d'impulser de nouvelles politiques dans trois dimensions principales : "la garantie d'une protection sociale généralisée, le maintien des grands équilibres et pilotage de l'économie, la recherche d'un compromis entre les différents partenaires impliqués dans le processus de la croissance"⁵⁰⁵. La réalisation du 4^e plan de 1962, plan de développement économique et social, s'inscrit donc dans un contexte économique, salarial exceptionnel qui permet également l'essor de réflexions liées aux pratiques égalitaires et démocratiques.

b) Les objectifs gouvernementaux et la promotion "d'un capital humain"

Depuis les années 1970, "nous avons à reconsidérer le principe méritocratique qui paraissait fournir à l'institution scolaire une boussole infaillible dans le traitement de la question des inégalités"⁵⁰⁶. Si ce système a pu s'instituer, c'est avant tout car il est le fruit de conditions économiques et sociales particulières. La notion de "capital humain" se définit dans ce contexte et enjoint l'école à trouver des solutions pour fournir une main-d'œuvre disponible et compétente.

Cela renvoie à l'idée selon laquelle l'ouvrier est interchangeable, considération qui s'inscrit dans une véritable désindividualisation⁵⁰⁷. Pour autant, ce système est acceptable à cette période car il s'inscrit dans un contexte de plein-emploi et dans une dynamique

⁵⁰³ Bernard CHARLOT, La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques, in Bernard CHARLOT, Jacky BEILLEROT, La construction des politiques d'éducation et de formation, op.cit.

⁵⁰⁴ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.343.

⁵⁰⁵ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.604.

⁵⁰⁶ Marcel GAUCHET, Enseignement et société, l'école et la démocratie, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.3-6.

⁵⁰⁷ Pierre ROSANVALLON, La société des égaux, op.cit., p.300.

démocratique qui se caractérise notamment par la démocratisation scolaire. L'intégration se fait donc par l'insertion professionnelle⁵⁰⁸. La logique des filières et la spécificité des structures spécialisées prennent ainsi tout leur sens dans l'affirmation d'une offre scolaire égalitaire. L'individu n'est pas considéré pour ce qu'il est ; seules sont envisagées ses aptitudes et sa capacité future à prendre la place qui lui revient justement dans la société. L'école veille davantage à répondre à une logique économique, la formation des citoyens apparaissant comme un objectif secondaire à en croire B. CHARLOT, pour qui, "l'intégration ne fonctionne plus au politique mais à l'économique"⁵⁰⁹. La croyance en un "progrès indéfini"⁵¹⁰ caractérise donc cette période qui voit la société salariale espérer suivre une trajectoire ascendante, assurant l'enrichissement collectif et promouvant une meilleure répartition des opportunités et des garanties. Dans ce contexte, l'intégration, la participation politique, sociale et culturelle doit donc découler naturellement des avancées économiques. Les politiques publiques promeuvent ainsi une "idéologie saint-simonienne" puisque "les hiérarchies sociales peuvent en effet être légitimes si elles contribuent à la prospérité générale par l'accroissement de la richesse et, surtout, si elles sont fondées sur la compétence et sur le mérite et non plus sur l'héritage"⁵¹¹. La notion de capital humain se développe donc dans la mesure où l'activité de l'homme engendre des revenus qui entraîneront un réinvestissement économique. Dans cette optique, les politiques éducatives et scolaires sont l'objet de réflexions économiques afin d'élaborer un système fonctionnant à "plein profit"⁵¹². A. ROBERT analyse ainsi cette situation propre aux pays concernés par le développement industriel : "si l'enseignement est le lieu d'accumulation et de transmission des connaissances nécessaires au progrès technique, il apparaît que, dans les pays industriels avancés, les questions scolaires sont trop importantes pour être laissées à des initiatives hasardeuses, mais qu'elles relèvent de l'intervention d'un Etat se mettant au service de la croissance et du profit"⁵¹³.

Paragraphe 2 Enseignement spécialisé et structures relevant du ministère de la Santé : des relations concurrentielles

⁵⁰⁸ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, op.cit.

⁵⁰⁹ Ibid.

⁵¹⁰ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.619.

⁵¹¹ Philippe RAYNAUD, La place de l'école dans la société, La Documentation française, Paris, Cahiers français, n° 368, 2012, pp.2-5.

⁵¹² Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959 p.422

⁵¹³ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.48.

L'enseignement spécialisé évolue considérablement au début de la V^e République. Les réflexions pédagogiques se développent au sein d'institutions parfois anciennes. Ainsi, les classes de perfectionnement ou les instituts médicaux, dont les missions sont définies et connues déjà depuis longtemps, sont des lieux d'échanges quant aux méthodes les plus appropriées pour réussir l'éducation des enfants et adolescents inadaptés. A côté de ces établissements, dont le nombre augmente considérablement à cette période, de nouvelles filières scolaires apparaissent. Si les classes de transition relèvent du système scolaire général, elles constituent une première prise en compte des difficultés scolaires. Dans le même temps, les sections d'éducation spécialisée permettent de réaliser l'obligation d'instruction jusqu'à l'âge de seize ans pour les élèves inadaptés. Cette période se caractérise donc par un développement structurel considérable. Dès lors, il convient d'envisager la généralisation des établissements spécialisés traitant de l'inadaptation, avant de rappeler le rôle primordial joué par les associations.

A- Le développement de l'enseignement spécialisé : fruit de l'instruction obligatoire ?

En prolongeant l'âge d'obligation d'instruction jusqu'à seize ans, le décret et l'arrêté du 6 janvier 1959 concrétisent les réflexions contemporaines sur l'unification du système scolaire. La définition de filières, combinée au développement de la psychologie scolaire, engendre l'essor de nouvelles structures à même d'offrir les réponses les plus appropriées aux élèves inadaptés. Dans un premier temps, cela se fait en référence à des institutions déjà existantes. Les précisions réglementaires, apportées en 1964⁵¹⁴ à propos du fonctionnement des classes de perfectionnement, insufflent un nouvel esprit qui se matérialise par l'augmentation du nombre de structures spéciales. De plus, ce texte légitime les recherches pédagogiques et recommande aux enseignants d'éveiller la curiosité avec des activités motivantes pour les élèves inadaptés.

⁵¹⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964, Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux.

1) Le développement d'institutions plus anciennes

L'enseignement spécialisé est né en 1909 avec l'institution des classes de perfectionnement. Il aura fallu donc attendre cinquante ans et la poursuite de nombreux projets de développement des structures pour voir une concrétisation effective des instructions officielles. Les politiques relatives à la démocratisation scolaire ne sont sans doute pas étrangères à ce nouvel essor, qui s'accompagne de nombreuses réflexions des professionnels quant à l'efficacité des méthodes pédagogiques traditionnelles. Dans ce contexte démographique et social particulier, nombreuses sont les ouvertures de classes motivées par la perspective de favoriser l'intégration professionnelle. Mais, dans les faits et malgré des programmes scolaires permettant la prise en compte de chaque élève, les classes et établissements spécialisés sont trop souvent un lieu de contenance des difficultés posées par des élèves exclus du système ordinaire.

a) Augmentation du nombre de structures et pratiques pédagogiques

Les instituteurs travaillant dans les classes de perfectionnement bénéficient d'un traitement particulier qui les distingue des autres collègues enseignants. En ce sens, la première augmentation du nombre de structures dans les années 1950 conforte une mission régulatrice accordée aux établissements spécialisés, en enjoignant aux professeurs de maintenir la discipline⁵¹⁵. Cette orientation n'est pas explicitée dans les programmes, elle relève d'une pratique qui se construit en opposition avec l'enseignement ordinaire : de manière schématique, le développement des aptitudes est possible en classe pour les élèves capables d'intégrer les exigences inhérentes à tout apprentissage, tandis que les classes de perfectionnement permettent dans les faits la gestion disciplinaire des élèves posant problème. Dès lors, pour M.-A. HUGON, s'ensuit un "dévoisement des classes de perfectionnement alors même que s'étend la demande de prise en charge des élèves au sein de cette filière"⁵¹⁶: elle s'appuie sur des rapports d'inspections pour faire émerger une approche bienveillante des

⁵¹⁵ Marie-Anne HUGON, Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français, *Revue française de pédagogie*, Volume 66, n° 66, 1984, pp.55-67.

⁵¹⁶ Ibid.

corps d'inspection vis-à-vis des enseignants travaillant dans les classes de perfectionnement. Ces rapports permettent ainsi d'établir un profil professionnel des enseignants spécialisés, profil liant aptitudes physiques et dispositions morales particulières sans réelle référence à la pédagogie : ainsi, le travail étant ressenti comme "ingrat et peu attractif", le profil professionnel valorise "les aptitudes physiques et sportives", "la prédominance des dispositions individuelles et privées sur les résultats concrets et les compétences académiques" et "une conception sacerdotale des fonctions du maître de perfectionnement"⁵¹⁷. Une logique d'exclusion est donc à l'œuvre en pratique, alors même que les références utilisées, relatives à la psychologie différentielle ou à la pédagogie d'attente, permettraient l'instauration d'une vision positive de l'élève. Les réflexions relatives à la définition d'un système scolaire unifié tendent à accroître ce phénomène alors même que les directives pédagogiques quant au fonctionnement des classes spécialisées se précisent. L'opposition entre le projet initialement défini par les instructions officielles et la réalité s'accommode d'une vision politique charitable, fondée très souvent sur la relégation. Ainsi, si la dimension fonctionnelle et professionnelle de l'enseignement spécialisé a permis, au même titre que les réflexions relatives à l'emploi des personnes handicapées, la reconnaissance institutionnelle des personnes inadaptées, la pratique scolaire organise souvent une exclusion pure et simple des élèves en difficulté.

b) Innovations pédagogiques au sein de ces institutions

Si les politiques scolaires des années 1960 engendrent une considération exclusive de la discipline dans les classes spécialisées, cette affirmation peut être mise en opposition avec les orientations pédagogiques promues à l'époque.

La liberté pédagogique, le recours aux initiatives personnelles sont autant de paramètres favorisant une recherche expérimentale. Ainsi, Les classes spécialisées sont le lieu d'innovations, dans la mesure où les élèves accueillis ont déjà montré leurs difficultés à suivre une pédagogie traditionnelle. Pour P. RAYNAUD, "c'est souvent dans ces structures que les

⁵¹⁷ Marie-Anne HUGON, Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français, Revue française de pédagogie, Volume 66, n° 66, 1984, pp.55-67.

courants pédagogiques modernes ont le plus pénétré"⁵¹⁸. L'arrêté du 12 août 1964 définissant les programmes s'appliquant aux classes de perfectionnement, la circulaire du 21 septembre 1965 ou celle du 27 décembre 1967 sont autant de textes prônant une vision positive de l'élève inadapté : l'application d'une pédagogie appropriée, prenant en compte les capacités, les goûts et les motivations est ainsi mentionnée.

La concordance entre la référence à des méthodes pédagogiques actives et la liberté d'action accordée aux enseignants permet donc le développement de nouvelles orientations. Ainsi, les pratiques scolaires mettent en œuvre une approche psychopédagogique des apprentissages, devançant l'application et la généralisation de telles méthodes dans l'enseignement ordinaire. Selon P. MAZEREAU, "il s'agit en somme d'organiser, au sein des activités scolaires, la possibilité pour les élèves de faire des expériences culturelles, ludiques et expressives de manipulation d'objets de savoirs que leur milieu social ne leur a pas offertes"⁵¹⁹. L'élève est donc acteur de ses apprentissages, au sens défini par la pédagogie de l'intérêt promue par C. FREINET⁵²⁰, qui valorise une logique coopérative dans l'appropriation des connaissances. A côté de cette approche visant la participation de tous les élèves, les instructions officielles développent également leurs orientations dans une dimension de rééducation morale et corporelle. Ainsi, l'éducation psychomotrice s'appuie sur des activités pratiques motivantes. Ces instructions organisent une rupture claire avec la pédagogie traditionnelle, même si elles mentionnent la nécessité de promouvoir l'effort ou l'importance de la morale. Les dispositions relatives à l'enseignement spécialisé se caractérisent surtout par une perception de l'activité physique "conçue comme une compensation de l'infériorité intellectuelle"⁵²¹. L'opposition est forte entre les instructions officielles relatives à l'enseignement traditionnel, qui doit permettre l'abstraction, et celles concernant l'enseignement spécialisé, qui valorisent, l'éducation physique, la répétition des exercices et des gestes. Deux modèles pédagogiques semblent donc s'affronter pour deux catégories de population distinguées à partir de tests et de mesures psychométriques.

⁵¹⁸ Philippe RAYNAUD, La folie à l'âge démocratique, *Esprit*, n° 11, novembre 1983, pp.93-110.

⁵¹⁹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.177.

⁵²⁰ Baptiste JACOMINO, Alain et Freinet, une école contre l'autre ?, L'Harmattan, Paris, 2011.

⁵²¹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.177.

2) La nouvelle organisation de l'inadaptation scolaire par le biais des textes réglementaires, pris entre 1958 et 1967

Outre le développement d'institutions plus anciennes, le début de la V^e République permet l'essor de nouvelles structures qu'il convient de présenter. En prenant en compte les inadaptations des élèves et en cherchant une solution appropriée, les professionnels travaillant dans ces établissements contribuent grandement à la promotion d'une nouvelle vision de l'élève : si l'élève est identifié par son inadaptation, très vite, les pratiques pédagogiques permettent d'envisager une démarche plus positive caractérisée par une référence accrue à l'adaptation future de l'élève au monde professionnel. Ainsi, les finalités économiques et fonctionnelles sont très présentes. Ces orientations permettront ensuite un changement lexical avec la fin progressive de la référence aux "aptitudes" au profit d'une vision plus positive de l'individu, qui se matérialise par le biais des "compétences".

a) Développement de nouvelles institutions

La prolongation de l'instruction obligatoire engendre une nouvelle considération des difficultés d'apprentissage rencontrées par certains élèves. Ces évolutions concernent directement les collèges d'enseignement secondaire qui, par la définition des classes de transition et de la voie III, organisent une première réponse institutionnelle à ce problème public. Dans l'enseignement spécialisé, la définition des sections d'éducation spécialisée et des écoles nationales de perfectionnement permet l'accueil des adolescents inadaptés jusqu'à seize ans.

La voie III des collèges, dite de transition pratique, se destine à "tous les jeunes ne pouvant suivre une scolarité normale en 6^e à leur sortie du cycle élémentaire et devant recevoir une pédagogie adaptée pour atteindre le cycle terminal, sanctionné par un diplôme de fin d'études obligatoires"⁵²². Même si cette filière ne relève pas de l'enseignement spécialisé, les mots utilisés traduisent la nouvelle problématique engendrée par l'arrivée massive de nombreux élèves et par la définition de nouvelles politiques scolaires. L'utilisation

⁵²² André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, op.cit., p.57.

recommandée de méthodes pédagogiques concrètes visant à accompagner ces élèves vers la voie technique et professionnelle rapproche cette filière des objectifs poursuivis dans les classes de perfectionnement. Pour autant, les élèves scolarisés dans les classes de transition ne répondent pas à la définition psychométrique de l'inadaptation.

Par contre, ceux scolarisés dans les sections d'éducation spécialisée ont un quotient intellectuel compris entre 65 et 80⁵²³. Ces structures accueillent 90 adolescents déficients intellectuels légers ou moyens, qui ont entre douze et seize ans. Avant douze ans, la circulaire du 21 septembre 1965⁵²⁴ prévoit l'utilisation prioritaire des locaux disponibles dans les écoles pour accueillir de nouvelles classes de perfectionnement⁵²⁵, l'important étant que ces classes soient annexées aux établissements scolaires ordinaires. Au sein des sections d'éducation spécialisée, les enseignements ne sont pas les mêmes pour les élèves de douze à quatorze ans, et ceux qui ont entre quatorze et seize ans. Pour le premier groupe, les activités scolaires dans le domaine des mathématiques et du français représentent la moitié du temps scolaire, le reste étant consacré à l'activité physique, à l'étude pratique du milieu naturel et humain, à l'initiation esthétique et à l'éducation gestuelle et aux travaux manuels. Pour le deuxième groupe, les élèves consacrent plus de la moitié du temps à la découverte professionnelle. Les activités de français et de mathématiques sont réduites et la préparation à la vie sociale et professionnelle est largement envisagée. Pour les débiles légers, l'ouverture des écoles nationales de perfectionnement permet l'accueil de 150 élèves dans un même établissement.

La logique ainsi défendue au travers de ces différentes politiques traduit une volonté de répondre aux problèmes scolaires par une réponse la plus adaptée possible, afin de permettre à chacun d'obtenir la place qu'il mérite dans la société en fonction de ses aptitudes. Le système scolaire s'organise donc comme "une machine de distribution des flux d'élèves dans différentes filières en fonction des besoins recensés par les planificateurs"⁵²⁶. Une logique de spécialisation pour les enfants et adolescents inadaptés s'instaure largement, ce qui entraîne la création de structures particulières ou la considération de problématiques

⁵²³ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

⁵²⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 37 du 14 octobre 1965, Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, Modalités de scolarisation des enfants inadaptés.

⁵²⁵ Jacques GEORGE, De l'instruction obligatoire à l'intégration, Les Cahiers Pédagogiques, n° 428,

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1232

⁵²⁶ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.60.

spécifiques : la création des CLIN⁵²⁷ procède de cet esprit, de même que les dispositions relatives aux enfants et adolescents de forains⁵²⁸ ou ceux issus de familles sans domicile fixe⁵²⁹. Après 1970 et avec l'instauration des GAPP⁵³⁰ et l'organisation des lycées et collèges climatiques⁵³¹, l'école ordinaire s'ouvre progressivement aux problématiques auparavant exclusivement liées à l'enseignement spécialisé.

b) Place de l'individu et politiques scolaires contemporaines

La définition des politiques scolaires permet le rapprochement de deux objectifs gouvernementaux : la démocratisation scolaire et la recherche d'une efficacité économique et professionnelle. La relation entre l'aptitude individuelle et la future place occupée dans la société se concrétise avec la promotion d'une éducation fonctionnelle. Ces dispositions concernent l'enseignement spécialisé indépendamment de toute justification, fondée sur la volonté de protéger la société ou sur la recherche d'une main-d'œuvre immédiatement disponible. En ce sens, les évolutions structurelles sont considérables à cette période.

Une logique de spécialisation s'instaure en valorisant des solutions adaptées à des problèmes ciblés. Cette orientation se met en place autour d'une sélection et d'une séparation des élèves, dans un système unifié, en fonction de leur niveau scolaire ou en fonction aussi de l'identification d'une incapacité. Ce système organise donc une distinction forte entre les individus tout en permettant "une expansion remarquable des effectifs du second degré et du supérieur, qui s'est accompagnée d'une mobilité sociale très accrue, tout en maintenant un assez bon niveau d'enseignement"⁵³². Mais, très rapidement, ce système connaît quelques critiques. Tout d'abord, à la notion d'aptitudes qui renvoie trop souvent à cette époque au

⁵²⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 29 janvier 1970, Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

⁵²⁸ Circulaire n° 546 du 25 octobre 1966, La scolarisation des enfants de forains et nomades.

⁵²⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 44 du 19 novembre 1970, Circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970, Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe.

⁵³⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970, Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation.

⁵³¹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 13 du 30 mars 1972, Circulaire n° 72-129 du 22 mars 1972, Organisation des lycées et collèges climatiques.

⁵³² Philippe RAYNAUD, Les transformations du système éducatif, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.7-11.

caractère biologique et inné, se substitue progressivement l'idée de compétences⁵³³. Ce terme véhicule une image plus positive puisqu'il met l'accent sur ce que sait faire une personne. Les réflexions contemporaines sur la reconnaissance de l'individu ne sont pas étrangères à cette évolution lexicale. Par ailleurs, en se fondant sur la critique des structures existantes et sur la généralisation de nouvelles pratiques pédagogiques, s'amorce progressivement à partir des années 1970 une remise en question du secteur de l'enseignement spécialisé. Ces évolutions sont aussi possibles car, en pratique, "les classes de perfectionnement restent mal intégrées dans les écoles ordinaires, des déficients mentaux légers sont orientés vers l'éducation spécialisée, et celle-ci fournit aux centres d'aide par le travail des travailleurs déjà plus ou moins sélectionnés"⁵³⁴.

De ces critiques naissent le rapprochement entre l'école ordinaire et l'enseignement spécialisé, le rapprochement entre des pratiques pédagogiques traditionnelles et d'autres coopératives, et la prise en compte des spécificités individuelles au sein d'une structure unique. Mais, si les politiques scolaires portent en elles-mêmes ces évolutions institutionnelles futures, il est important de considérer la place grandissante des associations de personnes handicapées quant à la définition juridique de nouveaux rapports sociaux.

B- La concurrence des associations

Le décret du 6 janvier 1959⁵³⁵ crée dans chaque département des instituts spécialisés pour les enfants inadaptés. Cette obligation institutionnelle émerge au moment d'un accroissement considérable du nombre de structures relevant de l'enseignement spécialisé, mais aussi à l'époque de la construction de la visibilité des associations dans la sphère publique⁵³⁶. Il est donc possible d'évoquer l'importance du champ associatif à cette période, et ce malgré certaines disparités régionales qui peuvent mener à des stratégies territoriales. Dans ce contexte marqué également par la concurrence grandissante des structures relevant de

⁵³³ Noëlle MONIN, Le colloque d'Amiens, mars 1968 : des aptitudes aux compétences, une nouvelle rhétorique de l'efficacité en éducation. Un écho à la doctrine sociale de l'Eglise catholique ?, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, op.cit.

⁵³⁴ Jacques GEORGE, De l'instruction obligatoire à l'intégration, Les Cahiers Pédagogiques, n° 428, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1232

⁵³⁵ Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959 p.422

⁵³⁶ Alain BLANC, Sociologie du handicap, op.cit., p.82.

l'enseignement spécialisé, les associations d'enfants et adolescents inadaptés adoptent un nouveau référentiel d'actions qui leur permet de développer une action politique.

1) La légitimité historique des associations

Depuis la constitution du secteur de l'enfance inadaptée à la fin de la deuxième guerre mondiale, les associations organisent l'accueil des enfants et adolescents inadaptés alors même que ces derniers ne sont pas concernés par l'obligation éducative avant 1975. En attendant la scolarisation d'un grand nombre d'élèves débiles légers ou moyens, les associations s'adaptent en offrant des réponses institutionnelles non assumées directement par l'Etat. Les associations ont déjà fait preuve de leur capacité de mobilisation face à des politiques publiques pouvant remettre en question leurs fondements. L'essor de l'enseignement spécialisé sous la tutelle du ministère de l'Education nationale aurait pu mettre à mal ce secteur. Or, malgré ce risque, le champ d'action des structures associatives se développe à la même période en faisant référence aux avancées scientifiques ou en profitant d'opportunités locales, territoriales.

a) Description historique de cette évolution

L'augmentation du nombre de structures accueillant des enfants et adolescents inadaptés s'organise autour de deux grands principes selon A. BLANC : l'accueil des mêmes ou des ressemblants et l'offre d'une fonction particulière⁵³⁷. Ainsi, l'orientation se fait selon l'âge ou les catégories de déficience, dans un but précis qui peut être lié par exemple à l'insertion, à l'hébergement, au travail ou à la formation. Une fois encore, le classement permet de distinguer les jeunes afin de leur apporter les réponses les plus appropriées. Cela revient donc à séparer des individus pour réunir des semblables dans un espace commun. Durant les années 1960, cette organisation régit le monde de l'inadaptation, au nom à la fois de la protection des personnes, de la protection de la société et au nom de la solidarité. Ce modèle s'accroît considérablement ce qui fait dire à A. VILBROD que, "au cours des années

⁵³⁷ Alain BLANC, Sociologie du handicap, op.cit., p.111.

1970, il s'est inauguré plus d'un IME chaque semaine"⁵³⁸. Cela s'inscrit pleinement dans une approche médicale privilégiant les symptômes et les déficiences aux capacités et à l'éducabilité. Si le système scolaire a largement emprunté à ce modèle en développant des filières spécifiques pour les élèves inadaptés, le secteur associatif a toujours une longueur d'avance. Ainsi, depuis 1943 et la création des ARSEA regroupés au sein de l'UNAR en 1948, l'Etat légitime les initiatives privées, tout en assurant un apport financier indispensable⁵³⁹. L'arrêté du 22 janvier 1964⁵⁴⁰ institue les CREAI à la place des ARSEA, qui regroupaient au sein de l'UNAR, "seize associations régionales, regroupant onze écoles de formation d'éducateurs spécialisés, cinquante associations départementales, gérant cent-cinquante établissements"⁵⁴¹.

L'offre institutionnelle s'organise donc autour de la spécialisation des professionnels. Elle s'inscrit dans "un travail de légitimation de leur action et de revendication de compétence"⁵⁴². A titre d'exemple, la création de deux associations majeures, l'UNAPEI et l'APAJH⁵⁴³, respectivement en 1960 et 1962, s'inscrit dans une recherche d'efficacité d'accueil : du fait des orientations médicales choisies, combinée à une explosion démographique, les besoins sont importants. Les associations viennent donc combler les lacunes du secteur public en créant à la fois des infrastructures et en apportant une expertise scientifique.

b) Exposé des motivations

⁵³⁸ Alain VILBROD, Construction de la demande et offre de service. L'accueil des jeunes en difficulté d'intégration sociale dans les IME du Finistère au cours des années 1960-1970, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

⁵³⁹ Jacqueline ROCA, Les relations ARSEA-UNAR avec l'Etat, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

⁵⁴⁰ Arrêté du 22 janvier 1964, portant institution d'un centre technique national pour l'enfance et l'adolescence inadaptées et de centres régionaux, JORF du 11 avril 1964, p.3270

⁵⁴¹ Pierre BODINEAU, Du bon usage des associations par l'Etat : le début des CREAI, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.207-220.

⁵⁴² Eric PLAISANCE, Deux associations dans leur rapport à l'Etat au début des années 1960 : l'APAJH et l'UNAPEI, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

⁵⁴³ Selon E. PLAISANCE, une estimation officielle de 1983-1984 leur attribue la responsabilité d'environ 80% des places en établissements spécialisés dits "médico-éducatifs pour jeunes handicapés, in Inspection générale des affaires sociales, La politique sociale et les associations, La documentation française, Paris, 1983-1984, p.107.

Au milieu des années 1960, et même si les structures associatives continuent à se développer, une rationalisation du secteur de l'enfance inadaptée apparaît. Le 5^e Plan "inter-groupes enfance inadaptée" (1965-1970), le 6^e Plan "inter-groupes Handicap-inadaptés" (1971-1975), l'essor des structures relevant de l'enseignement spécialisé permettent une nouvelle approche administrative de l'éducation spéciale⁵⁴⁴. Dans ce contexte, et en théorie dans un premier temps, le volet médical tend à se distinguer du volet pédagogique. Ainsi, malgré la distinction des élèves et des jeunes en fonction de leurs aptitudes, les programmes scolaires visent à permettre une intégration future par le travail en présupposant une entrée prochaine dans les apprentissages. Le recours exclusif aux structures éducatives et médicales est donc remis en question. Par ailleurs, les associations font de plus en plus l'objet d'un contrôle de l'Etat allant dans le sens d'une rationalisation administrative, à l'image de l'institutionnalisation des Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale qui regroupent l'ensemble des services extérieurs du ministère de la Santé.

Mais, en attendant les évolutions sectorielles qui mèneront à la reconnaissance institutionnelle des personnes handicapées en 1975, les motivations des placements dans les instituts médicaux sont parfois tout autre. Ainsi, de la même manière que les classes de perfectionnement peuvent remplir une fonction de relégation d'un public perturbateur pour la classe, il existe une "relation entre taux de prévalence de la débilité légère moyenne et distance d'un IME"⁵⁴⁵. Tout en se gardant bien de faire des conclusions hâtives, A. VILBROD souligne que "65% des jeunes placés en IME résidaient dans un rayon de quinze kilomètres". Il remarque également que l'identification de certains troubles peut correspondre à l'offre institutionnelle. La spécialisation médicale, avec l'essor de nouvelles nomenclatures, permet ainsi la légitimation des structures. Il convient tout de même de préciser que ces informations ne s'appliquent que pour certains enfants et adolescents, ceux se retrouvant à la marge de l'école tout en étant placés parfois de manière très précautionneuse dans les instituts médicaux. L'institution scolaire et les structures associatives construisent donc leur légitimité en se complétant. L'Etat organise progressivement des logiques de compromis entre les différents acteurs ayant un intérêt propre, dans le vaste secteur de l'enfance inadaptée.

⁵⁴⁴ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.159.

⁵⁴⁵ Alain VILBROD, Construction de la demande et offre de service. L'accueil des jeunes en difficulté d'intégration sociale dans les IME du Finistère au cours des années 1960-1970, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.233-242.

2) Emergence du rôle politique des associations

"Le poids des grandes associations a marqué fortement tout le champ du handicap, mais particulièrement celui de l'éducation des enfants"⁵⁴⁶. Si les années 1960 constituent une période de fort développement des structures scolaires et sociales, cette période annonce également l'avènement d'un nouveau rôle pour les associations de personnes handicapées. Ainsi, ces dernières abandonnent définitivement le registre de la charité pour entrer dans une logique de professionnalisation, à même de leur octroyer une reconnaissance d'utilité sociale. Pour cela, les associations s'organisent en faisant valoir leurs actions sur la scène politique. Cette stratégie leur permet de mettre en avant une dynamique solidaire et intégrative. Ainsi, elles affirment de nouvelles prérogatives et interviennent à différents niveaux "comme grands partenaires de l'Etat, comme gestionnaires et souvent initiateurs de structures spécialisées, mais également comme représentants des usagers"⁵⁴⁷.

a) Vers le registre de la solidarité

Malgré la concurrence du ministère de l'Education nationale, le développement des classes spécialisées, ainsi que l'avènement d'une approche gestionnaire et administrative du handicap, le secteur associatif s'adapte en fondant autrement sa légitimité. Ainsi, selon P. MAZEREAU⁵⁴⁸, si auparavant, l'expertise psychologique et médicale suffisait à distinguer les enfants et adolescents inadaptés, désormais les représentants associatifs mettent en avant la dimension sociale de leur action. Dès lors, la prise en compte de l'environnement, du milieu éducatif sont autant de réponses particularisantes apportées par les spécialistes du secteur sanitaire et social. Il ressort de cette évolution institutionnelle la faculté des associations à faire émerger un problème particulier en action publique. Ainsi, la question de l'inadaptation prend progressivement de l'importance, que ce soit dans le monde du travail ou dans l'univers

⁵⁴⁶ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.101.

⁵⁴⁷ Ibid.

⁵⁴⁸ Philippe MAZEREAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989*, op.cit., p.159.

éducatif et scolaire. Le développement de nouvelles réponses de la part du ministère de l'Education nationale tend à organiser l'ensemble des filières scolaires ainsi que l'enseignement spécialisé. Face à cela, la constitution du secteur du handicap est une réponse politique qui engendrera les deux lois du 30 juin 1975. Elle se fonde sur différents éléments selon A. BLANC : "l'argument des besoins, la constitution d'une élite et la production de liens avec le centre"⁵⁴⁹. Ces trois conditions sont réunies dès les années 1960. Malgré la concurrence, le secteur associatif s'organise donc largement pour faire preuve de sa légitimité sur la scène politique. Ainsi, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, les associations sont passées du registre de la charité à celui de la solidarité. Pour cela, la professionnalisation et la spécialisation des personnels encadrants sont déterminantes. Avec les réajustements politiques destinés à organiser un contrôle renforcé de leurs actions, les associations répondent par "une mobilisation volontariste qui va accompagner, durant les vingt années suivantes, le plein essor du champ sanitaire et social"⁵⁵⁰. Cela se matérialise progressivement avec un changement de référentiel davantage orienté vers l'organisation générale du secteur. Si, auparavant, chaque association faisait appel à certains professionnels ciblés en fonction de la raison sociale de l'établissement ou selon les déficiences des personnes inadaptées, à partir des années 1960, une certaine homogénéisation de la prise en charge s'impose : la création du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé⁵⁵¹ procède de cet esprit. Ce mouvement s'accélère après 1968, selon J.-J. SCHALLER, les différentes associations se regroupant pour exprimer "les besoins de la masse immense, quoique minoritaire, des silencieux que sont les handicapés, les infirmes, les asociaux, les vieillards"⁵⁵². Tout cela contribue à la transformation de problèmes particuliers en une seule et même action publique fondée sur l'intégration et la solidarité.

b) Vers une expansion du secteur de l'enfance inadaptée

⁵⁴⁹ Alain BLANC, Sociologie du handicap, Armand Colin, Paris, 2012.

⁵⁵⁰ Jean-Jacques SCHALLER, Les associations du secteur sanitaire et social dans la société française depuis la guerre, in Sous la direction de François BLOCH-LAINE, Faire société, les associations au cœur du social, op.cit., pp.57-74.

⁵⁵¹ Décret n° 67-138 du 22 février 1967, instituant un diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, JORF du 23 février 1967, p.1920.

⁵⁵² Jean-Jacques SCHALLER, Les associations du secteur sanitaire et social dans la société française depuis la guerre, in Sous la direction de François BLOCH-LAINE, Faire société, les associations au cœur du social, op.cit., pp.57-74.

Face aux mutations structurelles, issues de la planification économique, et face à l'essor d'une nouvelle logique administrative, le secteur associatif organise une réponse institutionnelle. Historiquement, les associations ont une légitimité dans la prise en charge des enfants et adolescents inadaptés. Dans les années 1960, et malgré l'essor considérable des filières et des structures scolaires relevant du ministère de l'Education nationale, les associations gardent cette position dominante. Pour cela, elles adaptent leurs réponses, en organisant une offre institutionnelle complémentaire de celle proposée par les structures scolaires.

Pour autant, et même si un compromis s'organise entre l'institution scolaire et les initiatives privées, les programmes scolaires s'ouvrent progressivement à la prise en compte des élèves en retard scolaire, notamment par le biais de la pédagogie d'attente, et s'ouvrent également aux problématiques individuelles, dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement. Le développement de réflexions alors en germe dans les années 1960 va mener à une vaste remise en question du système. Si 1968 constitue une date symbolique de cette évolution, les questions fondamentales qui permettent le développement d'interrogations ayant trait à l'égalité sont en germe dès le début des années 1960. En organisant la démocratisation scolaire, les premiers gouvernements de la V^e République ont mis en place une offre unifiée. L'égalité des chances est ainsi assurée par le fait que tous les élèves ont la possibilité d'accéder à des filières d'apprentissage identiques, mais séparées, en fonction de leurs aptitudes. Parallèlement, les programmes scolaires relatifs à l'enseignement spécialisé, et applicables également au sein des associations lorsque des enseignants sont mis à disposition, développent une nouvelle vision de l'adaptation. Ainsi, en se fondant sur les goûts, la motivation, l'individu commence progressivement à être pris en considération. En ce sens, les programmes relatifs aux classes de perfectionnement et aux sections d'éducation spécialisée font preuve d'une certaine modernité en insistant sur des pratiques pédagogiques nouvelles faisant davantage appel à l'initiative. Si dans les faits, les classes spécialisées remplissent bien souvent une fonction contenante face aux problèmes disciplinaires, certaines dispositions scolaires traduisent un réel souci de prise en considération des problèmes individuels : à titre d'exemple, la circulaire du 20 mars 1963, intitulée "scolarité, dans les classes normales des établissements d'enseignement, de certaines catégories d'enfants et d'adolescents atteints de troubles permanents de la santé", envisage la scolarisation en milieu ordinaire d'élèves dont la déficience est avérée. Ce texte mentionne qu'une telle éventualité est à la fois profitable à

l'élève lui-même mais aussi aux autres enfants et adolescents qui font ainsi "l'apprentissage de la bonne camaraderie et de la solidarité"⁵⁵³.

⁵⁵³ Circulaire du 20 mars 1963, Scolarité dans les classes normales des établissements d'enseignement, de certaines catégories d'enfants et d'adolescents atteints de troubles permanents de la santé.

Chapitre 2 La remise en question des certitudes scolaires et scientifiques

Les institutions spécialisées connaissent une expansion importante dans les années 1950 et 1960 avant d'être fortement remises en question, à l'heure de l'accroissement des réflexions relatives au handicap. Ainsi, le rapport de F. BLOCH-LAINE⁵⁵⁴ constitue le symbole d'un changement de philosophie : c'est le passage du traitement médical des inadaptations à une prise en charge administrative, qui permet d'envisager la compensation. Même si, en pratique, la dimension médicale conserve une importance considérable au sein des établissements et structures spécialisés, se développe progressivement une approche faisant place à l'éducabilité de tous les jeunes et adolescents, et ce, quelques soient leurs limitations initiales. Cela s'inscrit dans un mouvement visant l'affirmation de l'individu en tant que titulaire de droits. Au niveau scolaire, ce mouvement est aussi la conséquence de la démocratisation scolaire : l'élève est considéré de plus en plus de manière individuelle, à la lumière de ses aptitudes personnelles.

Ainsi, la remise en question du "détour ségréatif" à la fin des années 1960 s'inscrit dans un double mouvement : d'un côté le traitement des inadaptations bénéficie des réflexions nouvelles relatives à l'individu, à l'égalité, à l'intégration et à la justice sociale. De l'autre côté, l'enseignement spécialisé se développe en empruntant aux réflexions liées à la démocratisation scolaire. La distinction entre le traitement pédagogique des déficiences et la remédiation aux difficultés scolaires s'inscrit dans cette évolution. Cette époque porte donc en elle les réformes futures de l'enseignement spécialisé. Elle permet un développement idéologique qui entraînera par la suite un premier rapprochement entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. Elle s'inscrit dans une nouvelle ambition pour l'Etat ainsi résumée par R. CASTEL : "c'est à travers l'idéal social-démocrate que l'Etat social se pose comme le principe de gouvernement de la société, la force motrice qui doit prendre en charge l'amélioration progressive de la condition de tous"⁵⁵⁵.

⁵⁵⁴ Rapport de François BLOCH-LAINE présenté au Premier ministre, Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, op.cit.

⁵⁵⁵ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.625.

Section 1 Les nouvelles réflexions sur l'individu et le traitement des inadaptations

Les politiques scolaires et sociales traduisent une volonté étatique d'encadrer, de contrôler les actions éducatives. Cela se fait aussi bien en recourant aux compétences des professionnels de la fonction publique, relevant du ministère de l'Education nationale ou du ministère de la Santé, qu'en légitimant le savoir-faire des associations. Ces évolutions s'inscrivent dans un mouvement destiné à valoriser la place de l'individu au nom de l'égalité et de la justice. Ainsi, selon, C. DORISON, "la suppression des filières à laquelle pousse une conception de l'égalité d'offre scolaire bute sur la question de l'hétérogénéité des élèves. Dans les débats émerge, à la fin des années soixante, une nouvelle définition de l'égalité des chances qui s'interroge sur la façon dont l'école peut prévenir, compenser, prendre en compte les inégalités aux différents moments de la scolarité"⁵⁵⁶.

Paragraphe 1 Egalité, justice et place de l'individu

Les réflexions et les premières politiques relatives à la démocratisation scolaire amènent à considérer autrement l'individu. Le système scolaire doit assurer l'égalité entre les élèves tout en garantissant la justice en se fondant sur le mérite. A partir de ces deux objectifs, qui répondent à l'affirmation de l'idéal démocratique, se développent également de nouvelles réflexions sur la prise en compte et la reconnaissance des différences. L'affirmation individuelle et la critique des institutions accueillant les inadaptés s'inscrivent pleinement dans cette évolution sociétale.

A- L'individu : aspiration à l'égalité et à la justice

Réfléchir à l'instauration de la démocratisation scolaire amène à envisager de nouvelles références idéologiques. Ainsi, si le système scolaire existant avant les années 1960 consacrait souvent une hiérarchisation des élèves en fonction de leur origine sociale, le

⁵⁵⁶ Catherine DORISON, Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, op.cit.

nouveau modèle cherche à garantir l'égalité d'accès à l'enseignement tout en assurant la possibilité de suivre un cursus identique et ce, partout sur le territoire national. L'égalité est ainsi promue grâce à la définition des aptitudes qui permettent justement de reconnaître les spécificités, les talents de chacun. L'affirmation de l'égalité s'accompagne d'une mutation de ce concept qui sera consacrée ultérieurement par le passage de la référence à la redistribution à celle de la compensation.

1) Vers la prise en compte des spécificités de l'individu dans le cadre de l'égalité et de la reconnaissance

En réactualisant la référence à l'égalité, l'Etat social, au sens défini par R. CASTEL, augmente son emprise politique et institutionnelle sur les structures relevant de l'enseignement spécialisé. Ainsi, l'Etat devient le garant des libertés individuelles, ce qui s'inscrit dans un mouvement contemporain d'affirmation des droits personnels. Envisager des rapports égaux entre les hommes amène à considérer autrement les relations humaines : l'individu est ainsi titulaire de vellétés propres ce qui l'inscrit dans un mouvement perpétuel de reconnaissance. L'affirmation de revendications collectives et identitaires, telles que celles défendues par les associations de personnes handicapées, procède de cette évolution morale et juridique de la référence à l'égalité⁵⁵⁷.

a) "Une collection d'individus formellement égaux"⁵⁵⁸

Selon A. SUPLOT, l'homme des droits de l'Homme est à la fois unique, incomparable à tout autre tout en constituant sa propre fin. Cet homme est souverain, les décisions qu'il prend engage sa responsabilité propre et la seule manière pour l'Etat de garantir un ordre juste est pour lui d'organiser une compétition entre ces individus.

La démocratisation scolaire s'inscrit dans cette dualité : il est nécessaire de promouvoir un système universel à même d'assurer l'égalité entre les hommes tout en permettant à chaque

⁵⁵⁷ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.15.

⁵⁵⁸ Alain SUPLOT, Homo juridicus : Essai sur la fonction anthropologique du Droit, Seuil, Paris, 2005, p.279

individu de se réaliser personnellement. A ce sujet, A. HONNETH indique que c'est "la revendication de reconnaissance intersubjective de l'identité individuelle qui introduit d'emblée une tension morale dans la vie sociale, c'est elle qui pousse sans cesse le progrès social au-delà du dernier degré institutionnalisé"⁵⁵⁹. Les politiques publiques traduisent donc cette préoccupation tout en étant tiraillées entre des idéaux dont la coexistence doit sans cesse être définie : la liberté, l'égalité, le recours à l'universalisme ou à des mesures différentielles sont autant d'objectifs parfois difficilement conciliables. Pour certains auteurs, cela constitue l'avènement de "l'individu démocratique", "cet être en partie indifférencié, atomisé, identifié à sa place sur le marché"⁵⁶⁰. Ainsi, les événements de mai 1968 constituent souvent le symbole de la construction d'un nouveau règne individuel, remplaçant l'ancienne société de classe. Le système scolaire tente de répondre à ce phénomène social en prévoyant la répartition des places dans la société en fonction des aptitudes et du mérite.

Mais, les réformes du système scolaire s'inscrivent également dans un autre mouvement relatif aux droits de l'enfant. Si l'ère de l'individu démocratique doit être soulignée, l'affirmation d'une individualisation enfantine est tout aussi remarquable. Sous l'influence de la psychologie, F. de SINGLY note que "la notion de "bien" définie a priori est déstabilisée par l'attention portée à ce que réclame chaque enfant pour son développement"⁵⁶¹. La relation pédagogique est donc amenée à évoluer au contact de ces évolutions sociétales, mais aussi juridiques⁵⁶². Le recours à une certaine forme de psychologisation des relations pédagogiques et éducatives permet également un rapprochement entre les objectifs défendus par le système scolaire général et le secteur de l'enseignement spécialisé. L'épanouissement de l'individu devient ainsi la référence, au dépend de la norme scientifique, médicale précédemment utilisée.

b) Question de l'égalité des chances et de la légitimation des différences

⁵⁵⁹ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.15.

⁵⁶⁰ Jacques GUIGOU, L'individu et la communauté humaine : anthologie et textes de "Temps critiques", L'Harmattan, Paris, 1998, p.214.

⁵⁶¹ François de SINGLY, Enfants, Adultes, Enfants adultes : Vers une égalité de statuts ? Encyclopaedia Universalis, Paris, 2004, p.7.

⁵⁶² L'Assemblée générale de l'Organisation des nations unies adopte le 20 novembre 1959 la Déclaration des droits de l'enfant, <http://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>

Les mutations sociales issues de la promotion de l'individu démocratique engendrent la définition d'une "citoyenneté sociale"⁵⁶³, qui selon R. CASTEL permet d'allier indépendance et reconnaissance. Ainsi, l'individu souhaite être reconnu pour ce qu'il est sans pour autant se couper d'une communauté de citoyens partageant les mêmes valeurs. La citoyenneté sociale permet l'organisation d'un tel système dans lequel chacun peut bénéficier de droits qui lui confèrent ensuite une reconnaissance et une indépendance. Dans ce contexte marqué avant tout par l'affirmation de droits collectifs profitant à chacun, les politiques publiques se définissent en fonction des usagers. Il en est ainsi concernant l'école, dans la mesure où l'équilibre doit être assuré entre "méritocratie républicaine, égalité sociale de masse et souci individualiste"⁵⁶⁴. Mais, s'il semble plus facile d'assurer l'égalité des chances en fonction du mérite et des aptitudes dans un contexte économique favorable, il en est de même concernant la légitimation des différences et l'octroi d'aides particulières ou individualisées. Ainsi, les années 1960 sont toujours marquées par une période de croissance forte, par une planification économique répondant aux besoins structurels de la société : l'école est donc au service de la modernisation technologique et de la société en général⁵⁶⁵. En contrepartie, la société, à cette époque, semble être en mesure de se donner les moyens de prendre en charge et de garantir la citoyenneté politique et sociale à tous les individus.

Mais, il convient d'ores et déjà de préciser que les mutations sociales ainsi expliquées portent en elles-mêmes les difficultés futures. Ainsi, malgré l'affirmation progressive de l'individu, de son indépendance et de la reconnaissance de sa subjectivité, il existe un contraste fort entre l'égalité formelle ainsi affirmée et la prégnance des inégalités réelles, et ce, malgré la promotion de l'égalité des chances⁵⁶⁶. Par ailleurs, selon M. GAUCHET, la promotion de l'individu entraîne une plénitude des droits des usagers, ce qui amène à distendre un rapport universel à la citoyenneté et à minimiser l'importance du lien de société⁵⁶⁷.

Le mouvement conjoint d'affirmation des droits individuels et des droits de l'enfant amène logiquement à la prise en compte de plus en plus forte des spécificités de chacun, au

⁵⁶³ Robert CASTEL, Les ambiguïtés de la promotion de l'individu, in Ouvrage collectif, Préface de Pierre ROSANVALLON, Refaire société, Editions du Seuil, Paris, 2011, pp.13-25.

⁵⁶⁴ Marcel GAUCHET, Enseignement et société, l'école et la démocratie, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.3-6.

⁵⁶⁵ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, op.cit.

⁵⁶⁶ Philippe RAYNAUD, Les transformations du système éducatif, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.7-11.

⁵⁶⁷ Marcel GAUCHET, La démocratie contre elle-même, op.cit., p.116.

nom de l'égalité. L'évolution du secteur de l'enseignement spécialisé est largement tributaire de ce mouvement : la reconnaissance institutionnelle, au cours des années 1960 et 1970, de l'élève en échec scolaire et de l'élève handicapé, procède largement de cet esprit.

2) Vers la prise en compte des spécificités de l'individu dans le cadre de la justice et de l'autonomie

L'affirmation de l'égalité entre les hommes s'accompagne d'une prise en compte particulière des spécificités individuelles. Au niveau des politiques scolaires et sociales, cela se traduit par l'instauration de dispositifs à même de lutter contre l'exclusion, tout en permettant de répondre à l'objectif que constitue l'obligation d'instruction jusqu'à seize ans : il convient cependant de préciser que la priorité concerne toujours la distribution des places dans la société en fonction du mérite et des aptitudes, sans pour autant parler de programmes destinés à remédier aux difficultés scolaires. Mais, évoquer l'égalité et la reconnaissance individuelle amène très progressivement à modifier certaines références : à partir de cette période, la justice distributive fait place à l'instauration d'une justice compensatrice.

a) De l'exclusion scolaire à l'exclusion sociale

Le système scolaire défini au début de la V^e République répond au souhait d'assurer l'intégration par l'insertion professionnelle. Grâce à la référence aux aptitudes, l'école est au service du développement économique⁵⁶⁸. Si certains élèves sont relégués dans les filières relevant des secteurs de l'enfance inadaptée ou de l'enseignement spécialisé, cela procède de la même volonté : l'objectif est ici aussi de permettre à chacun d'acquérir des capacités professionnelles particulières afin de favoriser une intégration sociale future.

Mais, en considérant ce système de manière inverse, il est possible de se rendre compte que l'exclusion scolaire des inadaptés engendre fréquemment une exclusion sociale : puisque l'élève inadapté doit être en mesure de se conformer à une norme préétablie, cela

⁵⁶⁸ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, op.cit.

engendre bon nombre de situations délicates pour ceux ne pouvant faire les efforts nécessaires. Ainsi, l'organisation d'un système scolaire excluant engendre une inévitable exclusion sociale de tous les inadaptés. Si la promotion de l'individu démocratique viendra remettre en question cet état de fait, il faudra attendre le milieu des années 1970 pour se rendre compte de ce problème public, même si le lien entre relégation scolaire et relégation sociale n'est que très rarement effectué : cela se justifie par le fait que le traitement de l'inadaptation en général est toujours davantage l'objet d'initiatives privées⁵⁶⁹. Cela peut s'expliquer aussi avec l'analyse d'un phénomène de "désarticulation sociale" qui distingue "des secteurs différents, des mondes sociaux juxtaposés"⁵⁷⁰. Selon cette logique, le système scolaire met à l'écart le secteur de l'enseignement spécialisé, et ne se préoccupe guère plus du secteur de l'enfance inadaptée.

Le cloisonnement institutionnel reste fort malgré l'expansion considérable du nombre de classes de perfectionnement et le développement des sections d'éducation spécialisée au début de la V^e République. Cependant, à partir des années 1970, un modèle social du handicap émerge. Ce modèle permettra ensuite la reconnaissance, la participation citoyenne des élèves et personnes handicapés au nom de la justice scolaire et sociale⁵⁷¹.

b) Tournant des années 1970 : justice distributive et justice compensatrice

Si la promotion de l'individu démocratique tire son origine d'une aspiration toujours plus grande vers l'égalité, cela se comprend en référence à un projet de société faisant appel à un idéal de justice.

Selon les principes universels qui régissent le fonctionnement institutionnel en France, l'Etat doit garantir la justice pour tous les citoyens. Mais, il convient de définir cette notion afin de se rendre compte d'une évolution sémantique, caractérisée par le passage progressif d'une justice distributive à une justice compensatrice. Evoquer cette évolution en rapport avec l'histoire de l'enseignement spécialisé se justifie par le fait que, depuis les années 1970, les politiques scolaires développent des solutions particulières pour la prise en charge d'élèves

⁵⁶⁹ Francine MUEL-DREYFUS, *Le métier d'éducateur*, op.cit., p.238.

⁵⁷⁰ François DUBET, *Le travail des sociétés*, Seuil, Paris, 2009, p.74.

⁵⁷¹ Pierre-Yves BAUDOT, Anne REVILLARD, *Les savoirs de la science politique*, in Sous la direction de Charles GARDOU, *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, Erès, Toulouse, 2014, p.385-397.

ciblés, sans pour autant envisager systématiquement une simple relégation, mais en adaptant les réponses institutionnelles à des besoins ciblés. Les adaptations pédagogiques ainsi envisagées s'inscrivent dans une dynamique de "ré-individualisation"⁵⁷², c'est-à-dire une dynamique à même d'identifier les besoins scolaires et d'y répondre par des mesures appropriées. Si la définition des sections d'éducation spécialisée peut constituer une première traduction de ce phénomène, il faut voir dans l'instauration des GAPP une nouvelle application de ce principe. Ainsi, Ce dispositif permet d'aider des élèves en difficulté sans pour autant les reléguer dans des structures distinctes. Cela relève des principes d'une justice compensatrice, dans la mesure où l'institution scolaire entend offrir des moyens particuliers à de nouvelles catégories de population. En suivant l'analyse de R. CASTEL concernant le paysage social et professionnel, il est possible de faire un parallèle avec l'idée selon laquelle certains élèves ne sont pas en mesure d'accéder à l'indépendance nécessaire. R. CASTEL analyse ce phénomène en lien avec le domaine du travail. Il ressort de son propos que de nouvelles catégories sont apparues dans le paysage social à partir de la fin des années 1970 : ainsi, il évoque les "nouveaux pauvres, travailleurs pauvres, individus placés dans des espaces intermédiaires où les frontières entre le travail et l'assistance se brouillent"⁵⁷³.

La compensation se définit donc en référence à un modèle universel. Mais, elle en constitue un dépassement dans la mesure où elle permet d'appréhender des mesures particulières, à même de répondre aux besoins d'individus ciblés. Cela correspond à la formulation de la théorie de la justice selon J. RAWLS, pour qui "chaque personne a droit à un ensemble parfaitement adéquat de libertés de base égales, compatibles avec le même ensemble de libertés pour les autres". A ce principe universel, l'auteur de la Théorie de la justice⁵⁷⁴ ajoute une nuance lorsqu'il précise que "les inégalités économiques et sociales satisfont deux conditions : d'abord elles se rapportent à des postes ou fonctions ouverts à tous dans des conditions d'égalité équitable des chances ; ensuite, elles doivent exister pour le plus grand bénéfice des membres les moins privilégiés de la société"⁵⁷⁵. A la suite de la formulation de ce principe et pour développer l'idée de compensation, il convient de préciser que la compensation envisagée à partir des années 1970 connaît des applications concrètes tout au

⁵⁷² Robert CASTEL, Les ambiguïtés de la promotion de l'individu, in Ouvrage collectif, Préface de Pierre ROSANVALLON, Refaire société, op.cit.

⁵⁷³ Ibid.

⁵⁷⁴ John RAWLS, Théorie de la justice, 1ère édition en 1971, Points, Paris, in édition de 2009.

⁵⁷⁵ Citations de J. RAWLS in Bertrand GUILLARME, Rawls et l'égalité démocratique, PUF, Paris, 1999, p.128 ; Olivia BUI-XUAN, Le droit public français entre universalisme et différencialisme, op.cit., p.34.

long de la vie des personnes bénéficiaires, afin de rétablir un équilibre rompu sans s'en tenir exclusivement à une division équitable⁵⁷⁶.

B- L'individu : définition d'une nouvelle place pour les inadaptés ?

Les réflexions liées à l'avènement d'un "individu démocratique", à côté de celles relatives à la démocratisation scolaire, engendrent de nouvelles interrogations quant à la prise en charge des inadaptés. Le secteur de l'enseignement spécialisé n'échappe pas à ces remises en question qui concernent également le secteur psychiatrique. A ce sujet, la critique de la puissance des professionnels de la santé se nourrit aussi bien de références nationales qu'internationales.

1) Fin des années 1960 : remise en question de la puissance des professionnels de la santé

Les années 1960 marquent une rupture dans la prise en compte médicale des personnes déficientes avec un changement progressif de référence. Le passage de l'inadaptation au handicap s'accompagne d'une remise en question fondamentale de l'expertise médicale et psychiatrique, et d'une critique de la relégation asilaire. L'évolution du secteur de l'enseignement spécialisé se nourrit de ces réflexions.

a) Critiques de la psychiatrie

Depuis la constitution du secteur de l'enfance inadaptée, "la rééducation s'inscrit dans un programme normatif axé sur l'adaptation au monde du travail et sur la classification"⁵⁷⁷. Le ministère de la Santé joue un rôle prépondérant grâce au "nouveau pouvoir d'expertise et de décision"⁵⁷⁸. A partir des années 1960, ce modèle est progressivement remis en question, suite aux avancées notamment permises par la sociologie, la psychologie scolaire et la pédagogie.

⁵⁷⁶ Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.118.

⁵⁷⁷ Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.33.

⁵⁷⁸ Michel CHAUVIERE, Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy, op.cit., p.76.

Ainsi, l'éducabilité des jeunes inadaptés s'affirme d'autant plus qu'elle s'inscrit dans un contexte de forte concurrence entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Santé. Pour autant, les initiatives privées ont toujours une certaine légitimité historique, qui tend cependant à s'étioler au contact des réflexions contemporaines concernant la démocratisation scolaire et le développement de la notion de handicap.

Il convient cependant de préciser que la relégation des enfants et adolescents inadaptés se justifie encore largement à cette époque par la référence à "un monde inégalitaire et hiérarchisé"⁵⁷⁹. Ainsi, il faut préciser qu'un modèle plus ancien est encore très prégnant : à ce sujet, A. RENAUT remarque que, selon un tel modèle, "la différence suscitait moins d'interrogations que dans une société où l'autre est tenu pour un "semblable"⁵⁸⁰. Ainsi, même si cet auteur évoque "la relation à l'insensé" dans les sociétés traditionnelles, indépendamment du fait que, depuis le début du XX^e siècle, de nombreuses études présupposent l'éducabilité des inadaptés, un parallèle peut être fait avec la critique du secteur psychiatrique au cours des années 1960. Cette période constitue une remise en question certaine de la puissance des professionnels de la santé qui se traduit par la définition progressive d'une approche administrative du handicap à la place de l'orientation médicale de l'inadaptation. Au niveau pédagogique, cela se traduit par une référence accrue à la notion d'égalité. Ainsi, à l'inverse d'une vision hiérarchique d'un savoir médical s'imposant à des sujets qui subissent une classification, le secteur de l'enseignement spécialisé permet la pénétration des courants pédagogiques modernes, "peut-être précisément parce qu'ils représentent avant tout la transposition dans l'éducation du modèle démocratique que les méthodes dominantes au sein de l'école ordinaire semblent ignorer"⁵⁸¹. En suivant cette analyse, et même si de nombreux psychiatres envisagent l'éducabilité des élèves, il s'agit désormais d'assurer l'égalité⁵⁸². Cela se traduit au sein des structures scolaires spécialisées avec le recours au travail coopératif, la participation aux décisions de la collectivité lors d'activités ou l'attention portée à la situation psychologique des élèves.

b) Critiques de la relégation asilaire

⁵⁷⁹ Les travaux de Michel FOUCAULT ont mis en lumière cette influence historique.

⁵⁸⁰ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.36.

⁵⁸¹ Philippe RAYNAUD, *La folie à l'âge démocratique*, *Esprit*, n° 11, Novembre 1983, pp.93-110.

⁵⁸² A ce sujet, Marcel GAUCHET et Gladys SWAIN font référence aux écrits de Alexis de TOCQUEVILLE pour analyser cette évolution, in Marcel GAUCHET, Gladys SWAIN, *La pratique de l'esprit humain*, Gallimard, Paris, 1980.

Les années 1960 marquent l'accroissement d'une critique forte de la relégation asilaire. Qu'il s'agisse d'un point de vue historique ayant des répercussions contemporaines, à l'instar des travaux de M. FOUCAULT, ou que la critique provienne d'une attente plus grande vis-à-vis de la justice sociale, il ressort des analyses que la relégation des inadaptés dans des structures asilaires pose de nombreuses questions. Le secteur de l'enseignement spécialisé est largement concerné : ainsi, la relégation de nombreux élèves dans des structures distinctes procède du même esprit. Cela se comprend si l'on fait référence au lien entre une inadaptation et la dépendance économique, sociale. C. GARDOU insiste sur le fait que si l'exclusion initiale peut avoir des causes différentes, tenant à la "folie", au langage, à la parole ou à une autre incapacité, cela amène à l'exclusion sociale et professionnelle⁵⁸³. La référence aux travaux de M. FOUCAULT⁵⁸⁴ est importante dans l'exposé de ce lien.

Il convient de préciser que la critique de la relégation asilaire est aussi le fruit de certains psychiatres qui, à la suite de la seconde guerre mondiale, ont cherché à organiser le secteur psychiatrique afin de "désaliéner les malades mentaux"⁵⁸⁵. Si les premières expériences en ce sens relèvent d'initiatives personnelles, les années 1960 marquent une rupture dans la prise en charge psychiatrique en abandonnant la référence à "l'asile" au profit de l'appellation "hôpital spécialisé pour maladies mentales"⁵⁸⁶. Il s'agit désormais de "séparer le moins possible le malade de sa famille et de son milieu"⁵⁸⁷. La critique de la relégation asilaire s'inscrit donc dans une dynamique d'ouverture des structures au monde extérieur. Ce propos théorique peut être nuancé dans la mesure où cet élan est permis par le développement d'une "ère du médicament"⁵⁸⁸. Ainsi, cette évolution se concrétise par le biais d'un rapprochement entre la psychiatrie et la médecine : certains malades sont donc autorisés à sortir des structures hospitalières dans la mesure où les médicaments peuvent prendre le relais. Cela alimente largement un courant antipsychiatrique contemporain des réflexions sociales issues des manifestations de mai 1968⁵⁸⁹. Pour autant, la révolution du système n'a pas lieu. A la place, se développe une logique de gestion marquée par une administration soucieuse d'organiser le système de santé autour de principes budgétaires.

⁵⁸³ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !*, Erès, Toulouse, 2013.

⁵⁸⁴ Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique*, op.cit.

⁵⁸⁵ Patrick COUPECHOUX, *Un monde de fous*, Seuil, Paris, 2014, p.107.

⁵⁸⁶ Patrick COUPECHOUX, *Un monde de fous*, op.cit., p.153.

⁵⁸⁷ Ibid.

⁵⁸⁸ Patrick COUPECHOUX, *Un monde de fous*, op.cit., p.159.

⁵⁸⁹ Patrick COUPECHOUX, *Un monde de fous*, op.cit., p.169.

Mai 1968 constitue un symbole des remises en question des structures asilaires dans la mesure où les critiques historiques, sociologiques des systèmes établis sont nombreuses. Pour autant, et même si les notions de justice et d'égalité sont largement mises en avant, le début des années 1970 voit davantage la mise en place de dispositifs sociaux motivés par un souci de rentabilité économique. Cette précision étant faite, il convient cependant d'ajouter que l'Etat organise de plus en plus une approche particularisante des personnes identifiées. Cela passe par l'instauration de moyens compensatoires mais aussi par la définition d'institutions au nom d'une approche administrative de la différence. Les réflexions sur le handicap, sur le secteur psychiatrique procèdent de ce même esprit.

2) Vers une nouvelle considération des différences individuelles

L'évolution de la notion d'égalité amène à penser autrement l'individu. Ainsi, au nom de l'égalité, les revendications identitaires se renforcent dans un mouvement commun, au niveau national et aussi au niveau international. Etudier ce changement permet de mettre en lumière le passage d'un modèle universel de négation des différences au nom de valeurs communes, vers un équilibre entre ces mêmes valeurs et la reconnaissance de différences individuelles. Pour autant, un tel équilibre reste précaire dans la mesure où les classifications médicales, les divisions sociales amènent souvent à réduire certains individus à leurs spécificités.

a) La considération des différences individuelles en France

La reconnaissance de l'Individu démocratique se développe à une période marquée par le recul de la référence à l'intégration. Ce phénomène, qui se renforce à partir du milieu des années 1970 avec l'augmentation du chômage et la remise en question des dynamiques de solidarité, permet à l'Etat d'envisager une nouvelle stratégie d'action publique. Ainsi, pour reprendre le sujet de l'école, elle était considérée "comme le creuset d'une culture commune à la fois universaliste et nationale"⁵⁹⁰. En considérant indistinctement les élèves, elle

⁵⁹⁰ François DUBET, *Le travail des sociétés*, op.cit., p.119.

garantissait l'intégration de tous par l'attribution de places dans la société et par le biais d'une socialisation dans une culture commune. Mais ce modèle ne pouvait considérer les élèves à la marge du système scolaire. Les réflexions relatives à la démocratisation scolaire ont donc logiquement engendré de nouvelles interrogations qui se développent particulièrement dans un contexte économique plus incertain. Ainsi, envisager des structures scolaires uniques à la suite des réformes menées au début de la V^e République conduit à considérer la situation d'élèves dont les difficultés d'apprentissage sont établies. Les structures de l'enseignement spécialisé existent pour remédier à de telles difficultés. Mais la remise en question de ces établissements suite au développement des réflexions propres à l'épanouissement psychologique de l'enfant conduit à envisager ce qui est "bon" pour lui⁵⁹¹. Avec ce changement de philosophie, une attention particulière est portée sur l'élève. Cela se traduit dans le secteur de l'enseignement spécialisé par d'importantes références dans les programmes scolaires à la motivation, aux goûts, aux aptitudes personnelles. Appliquée au domaine politique, cette mutation se définit selon la référence à l'insertion au nom de la lutte contre l'exclusion. Ainsi, l'Etat reconnaît progressivement les besoins propres de l'individu et tente de leur venir en aide en adoptant des mesures différentialistes, à même de remédier aux manquements du modèle initial d'intégration⁵⁹². Les politiques liées au traitement de la question du handicap procèdent clairement de cet esprit. Il en est de même pour certaines politiques scolaires destinées à définir les aides ciblées aux élèves en difficulté ou à des territoires donnés.

A ce sujet, A. RENAUT évoque la définition d'une seconde modernité qui serait apparue à cette époque, à la suite d'une première modernité qui consistait à considérer l'autre comme un semblable indépendamment de toute différence. Pour lui, il s'agit d'une "égalité dans la différenciation"⁵⁹³, qui se caractérise par "une relation plus méfiante à l'égard de la puissance de l'Etat, mais aussi par une nouvelle représentation de l'égalité où les individus et les groupes d'individus se sont mis à revendiquer d'être reconnus comme des égaux, non plus par abstraction de leurs différences, mais y compris dans leurs différences"⁵⁹⁴. Cette nouvelle approche permettra progressivement de rompre avec une approche nosographique encore

⁵⁹¹ François de SINGLY, *Enfants, Adultes, Enfants adultes : Vers une égalité de statuts ?*, op.cit., p.7.

⁵⁹² Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.676.

⁵⁹³ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.17.

⁵⁹⁴ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.17.

largement dominante, qui consiste à classer les individus selon des critères médicaux préétablis⁵⁹⁵.

b) Les réflexions internationales concernant le handicap

Si à la suite d'A. HONNETH, il est possible d'affirmer que "la philosophie moderne est née au moment où l'on a commencé à comprendre la vie en société comme une relation fondée sur la lutte pour l'existence"⁵⁹⁶, il faut attendre les politiques mises en place sous la V^e République pour voir l'application au domaine de l'inadaptation des théories liées au contrat social. Cela va dans le sens de réflexions internationales au terme desquelles se développe l'idée de participation de tous les citoyens. Ainsi, à titre d'exemple, les premières ébauches du principe "d'affirmative action" voient le jour au début des années 1960 aux Etats-Unis⁵⁹⁷.

Concernant le handicap en France, c'est à cette époque que s'organisent les associations de personnes handicapées⁵⁹⁸. La lutte pour la reconnaissance passe par une affirmation du droit à l'existence, et non plus seulement le droit de vivre. La différence entre "vivre" et "exister" renvoie d'un côté aux besoins biologiques de la personne, et de l'autre, à la volonté de faire partie d'une société en ayant "la possibilité de devenir membre d'un groupe et de s'impliquer dans sa société d'appartenance"⁵⁹⁹. Il convient de préciser que cette réflexion est le fruit d'études destinées à appréhender la participation sociale des personnes inadaptées ou handicapées. Ainsi, les travaux menés par E. GOFFMAN ou H.S. BECKER, tous deux membres de l'école de Chicago, envisagent la relation entre l'identification d'un handicap et sa relation avec une situation ou une interaction sociale. Pour E. GOFFMAN, le concept de "carrière morale" renvoie une personne à ce qui la constitue : un individu handicapé qui fréquente par exemple un hôpital psychiatrique inscrit son action dans un système social donné, ce qui l'amène à être constitué par cette prise en charge sociale. L'auteur américain indique à ce sujet que "le moi n'est pas la propriété de la personne à qui il est attribué mais

⁵⁹⁵ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.34.

⁵⁹⁶ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p.17.

⁵⁹⁷ Alain RENAULT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.14.

⁵⁹⁸ Eric PLAISANCE, *Deux associations dans leur rapport à l'Etat au début des années 1960 : l'APAJH et l'UNAPEI*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, op.cit.

⁵⁹⁹ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !*, op.cit., p.86 ; Charles GARDOU fait référence à, Tzvetan TODOROV, *La vie commune, Essai d'anthropologie générale*, Seuil, Paris, 1995, p.75.

relève plutôt du type de contrôle social exercé sur l'individu par lui-même et ceux qui l'entourent"⁶⁰⁰. Du fait de sa déficience, la personne handicapée se retrouve ainsi stigmatisée, toujours tiraillée entre le désir de participer pleinement à la vie de la société, et ainsi de quitter un groupe d'appartenance au fondement de son identité sociale, et la nécessité de rester dans ce groupe qui lui offre les moyens de réaliser ses projets.

Au cours des années 1960 et 1970, de nouvelles considérations relatives à l'individu, à l'enfant amènent à envisager de nouvelles prises en charge, plus soucieuses de garantir l'appartenance à la société, grâce à la reconnaissance et à l'indépendance. Les conséquences de ces réflexions sur l'évolution du système scolaire et du secteur de l'enseignement spécialisé sont importantes. Pour autant, en pratique, les personnes inadaptées sont toujours regroupées à cette période dans des établissements distincts, selon l'ancienne référence à l'approche médicale de la déficience, au détriment d'une approche sociale. Ainsi, et même si de nouvelles réflexions s'amorcent, la question du handicap se pose "à la croisée de l'image individuelle de soi et de l'image collective du groupe, à la croisée des chemins entre le fantasme et la représentation culturelle"⁶⁰¹.

Paragraphe 2 Traitement des inadaptations et intégration des élèves

La nouvelle définition de l'égalité, référence qui lie dorénavant les individus démocratiques tout en reconnaissant parfois leurs spécificités, vient remettre en question la logique du diagnostic. Indépendamment des déficiences d'une personne, le traitement politique de la question du handicap articule progressivement ces problématiques médicales aux réflexions relatives à l'exclusion. La loi du 30 juin 1975 entérinera ce mouvement. Mais, en attendant, et ce, dès les années 1960, de nouvelles réflexions apparaissent concernant l'intervention de l'Etat, dans le but de garantir aussi bien la solidarité nationale que la prise en charge d'individus auparavant relégués dans des établissements ou des structures distinctes. Même si cette évolution sociale tarde à se concrétiser à cette époque, elle concerne largement le secteur de l'enseignement spécialisé : dans ce contexte, le recours à la psychologie scolaire se fait davantage dans l'optique de cibler les difficultés scolaires, en les distinguant des

⁶⁰⁰ E. GOFFMAN, *Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Editions de Minuit, Paris, 1968, p.224 ; cité par Alain BLANC, *Sociologie du handicap*, op.cit., p.144.

⁶⁰¹ H.-J. STIKER fait référence à l'analyse sociologique d'E. GOFFMAN, in H.-J. STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, éditions Aubier, Paris, 1984, in édition Dunod, Paris, 2013, p.260.

handicaps. Ainsi, le postulat selon lequel chaque enfant est éduicable se développe. Il contribue à la généralisation des réflexions en lien avec la notion d'intégration.

A- La défectologie et la notion de handicap

Au sein du système scolaire, les productions théoriques des années 1960 marquent une rupture avec la primauté donnée au diagnostic médical. Ainsi, de nombreuses analyses d'intellectuels remettent en question une vision essentiellement défectologique de l'orientation. La logique menant à diagnostiquer médicalement, à sérier les élèves en fonction de tests est ainsi fortement critiquée. Elle fait place à une distinction entre les élèves ordinaires, les élèves en difficulté et ceux handicapés, qui s'établit de plus en plus selon des critères psychologiques et pédagogiques, tout en cherchant à répondre au mieux aux troubles d'apprentissage rencontrés par les élèves.

1) Remise en question de la logique du diagnostic

La référence aux troubles individuels remplace progressivement celle relative à l'inadaptation. Dans le même temps, la distinction scolaire visant à séparer les élèves inadaptés est largement remise en question, tandis que de nombreuses voix s'élèvent pour changer les structures existantes.

a) De la notion d'inadaptation à la considération de "troubles"

Progressivement, la référence à l'inadaptation qui conduit à fixer la déficience et engendre une séparation de certains élèves tend à s'amenuiser. Ainsi, une autre optique tend à prévaloir ce qui amène à considérer les inadaptations, au pluriel, en tant que troubles et difficultés de développement⁶⁰². A partir de ce changement de logique, l'effort institutionnel s'oriente vers l'adaptation. Ainsi, si auparavant il convenait de développer les aptitudes dans le

⁶⁰² Roger PERRON, Les Enfants inadaptés, PUF, Paris, 1972, p.124.

cadre scolaire afin de favoriser l'orientation professionnelle des élèves, désormais, l'institution scolaire commence à appréhender les différences individuelles. Cela se traduit non plus seulement par une intégration future, mais par un effort pour développer les méthodes d'apprentissage en fonction de difficultés repérées.

Dans ce contexte, l'expertise des spécialistes tend à se décloisonner : pour R. PERRON, ce mouvement est important dans la mesure où il permet de parer au danger de la rationalisation des inadaptations⁶⁰³. La reconnaissance de l'individu démocratique, des droits de l'enfant amène donc à considérer l'élève comme sujet dont les différences sont institutionnellement reconnues. L'époque n'est donc plus à la classification systématique des déficiences qui engendre une relégation imposée. Au contraire, bon nombre de spécialistes réclament une individualisation des prises en charge dans un cadre indifférencié. R. PERRON, lui-même psychologue milite justement pour une telle évolution.

Il convient cependant de préciser, à l'instar de H.-J. STIKER, que, depuis les années 1960, "le regard médical sur l'infirmes s'est fait plus paternaliste que clinicien, plus éducatif que guérisseur"⁶⁰⁴. En considérant cette évolution, le passage à la rééducation des corps semble donc inévitable : il aura fallu attendre l'apport de nouvelles analyses sociologiques et psychologiques pour consacrer définitivement le passage à la considération des troubles. Ainsi, l'individu est considéré de plus en plus dans sa globalité ce qui engendre les réflexions relatives à l'intégration dans le milieu de vie ou de travail. Auparavant, la seule référence à l'inadaptation amenait à classer les individus pour les séparer, et ce, en référence à une norme. Désormais, la prise en compte de la personne en tant que titulaire de droits permet d'envisager un nouveau rôle pour l'ensemble des acteurs sociaux, ce qui fait dire à H.-J. STIKER que même "le médecin se rapproche au maximum des autres travailleurs sociaux"⁶⁰⁵, en adoptant un rôle plus général qui ne se limite plus au diagnostic et au soin.

b) Critique du modèle déféctologique qui amène à une différenciation de l'offre institutionnelle

⁶⁰³ Roger PERRON, *Les Enfants inadaptés*, op.cit., p.123.

⁶⁰⁴ Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, op.cit., p.219.

⁶⁰⁵ Ibid.

La remise en question de la perspective défectorologique engendre le passage de l'enseignement spécialisé vers la définition d'un enseignement adapté⁶⁰⁶. Si auparavant l'école proposait des enseignements aux inadaptés en fonction de leur destinée sociale et en fonction du marché du travail, de nouvelles perspectives concernent désormais les représentations et les finalités de l'école. La prégnance d'un modèle alliant la médecine à la psychologie mettait en avant les aptitudes ou les inaptitudes : selon ce modèle, il appartenait à chaque élève de se conformer aux exigences sociales et de se "libérer par l'école". Avec la montée en puissance de la sociologie de l'éducation, "il incombe désormais à l'école de s'adapter autant que faire se peut aux enfants qui connaissent des difficultés et de prévenir dans la mesure du possible toute prise en charge définitive en classe d'enseignement spécial"⁶⁰⁷. L'abandon du modèle défectorologique fait place à la reconnaissance institutionnelle du handicap, de l'échec scolaire. Mais, il convient de préciser que dans les faits, l'école et le secteur de l'enseignement spécialisé conservent une organisation définie en référence au modèle ancien. En effet, même si émerge la possibilité d'intégrer tous les élèves dans une structure unifiée, la logique de filière prévaut toujours, ce qui amène à nier largement les différences au sein de l'institution scolaire.

Cette période est tout de même remarquable eu égard au rapprochement institutionnel entre les ministères de l'Education nationale et de la Santé. A ce sujet, R. PERRON fait état "d'expériences de sectorisation" qui diminuent le cloisonnement et les tensions interprofessionnels⁶⁰⁸. Il s'agit en l'occurrence de tentatives de coordination du travail des équipes pédagogiques et des équipes médicales et psychologiques. Le but d'un tel rapprochement réside dans la volonté de conjuguer les efforts en offrant des aides thérapeutiques ou pédagogiques adaptées. Les expériences se multiplient donc dans l'optique d'apporter d'autres réponses institutionnelles aux déficiences. Dans le cadre scolaire, les innovations sont nombreuses, qu'elles proviennent d'instituteurs se réclamant de la pédagogie institutionnelle, avec la mise en place de classes coopératives, ou d'initiatives plus

⁶⁰⁶ Serge EBERSOLD, Jean-Jacques DETRAUX, *Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux*, in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, op.cit., pp.77-92, p.81.

⁶⁰⁷ Serge EBERSOLD, Jean-Jacques DETRAUX, *Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux*, in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, op.cit., pp.77-92.

⁶⁰⁸ Roger PERRON, *Les Enfants inadaptés*, op.cit., p.122.

personnelles, à l'instar de F. DELIGNY, qui "vise l'adaptation à l'enfant réel, à la singularité de ses besoins et désirs, y compris pour l'enfant qui ne parle pas"⁶⁰⁹.

2) Nouvelles orientations pour le traitement politique de la question du handicap

Les réflexions scolaires en lien avec l'enseignement spécialisé se nourrissent fortement des réflexions sociales. Ainsi, en réaffirmant la solidarité nationale, en voulant lutter contre l'exclusion, les politiques publiques en germe amènent à repenser la notion d'intégration. Dans le même temps, les critiques du détour ségrégatif organisé autour de structures et d'établissements spécialisés s'amplifient. La nouvelle référence à la compensation vient largement remettre en cause le modèle existant.

a) De l'assistance à la solidarité nationale au nom de la lutte contre l'exclusion

Les réformes scolaires entamées au début de la V^e République promeuvent l'intégration future des élèves par le biais de l'insertion professionnelle⁶¹⁰. En ce sens, et avec la planification, l'Etat tente d'organiser le développement économique. Ce projet concerne également les personnes inadaptées : il s'agit de déterminer au mieux une place future dans la société en fonction de leurs aptitudes. L'individu doit donc développer ses capacités propres pour s'intégrer. Il n'est donc plus dépendant d'une assistance organisée en grande partie par des œuvres privées ou des associations. Au contraire, la référence à la solidarité nationale s'intensifie, référence qui va se développer avec les travaux relatifs à la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Cela s'inscrit dans une valorisation du rôle de l'Etat qui "devient un acteur central pour conduire ces stratégies, obliger les partenaires à accepter des objectifs raisonnables, veiller au respect des compromis"⁶¹¹. Ainsi, la référence à la solidarité

⁶⁰⁹ Fernand DELIGNY, Œuvres, L'Arachnéen, Paris, 2007 ; in Charles GARDOU, Eric PLAISANCE, Les savoirs des sciences de l'éducation, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.289-306, p.299.

⁶¹⁰ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, op.cit.

⁶¹¹ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.625.

nationale vise l'amélioration des conditions de vie de chacun, indépendamment des autres formes de solidarité, qu'elles soient familiales ou professionnelles.

A cette époque se développe donc les réflexions concernant la définition d'un Etat social, selon l'expression de R. CASTEL, ou d'un Etat-providence assurantiel. Il s'agit de penser la prise en charge de populations exclues du système de protection commun, du fait d'un déficit institutionnel ou d'une absence de cursus professionnel suffisant. Ainsi, l'action publique peut s'appuyer sur la légitimité historique des associations, qui bénéficient d'ailleurs de subventions, pour organiser un système de protection sociale pour tous les citoyens. De telles politiques permettent à la fois d'assurer "à une minorité le minimum vital et aux autres le maintien du statut social dans le cadre d'une solidarité horizontale, conformément aux idéaux d'une société méritocratique"⁶¹².

La combinaison de ce système de protection avec l'objectif d'intégration professionnelle conduit l'Etat à s'engager davantage. Au niveau scolaire, les réflexions relatives à la démocratisation scolaire traduisent cette évolution. Concernant le secteur de l'enseignement spécialisé, les programmes relatifs aux classes de perfectionnement définis en 1964⁶¹³ et ceux appliqués aux sections d'éducation spécialisée⁶¹⁴ traduisent également ce double changement : le développement futur de politiques sociales catégorielles accompagne donc une référence accrue aux aptitudes et à l'intégration professionnelle.

b) Intégration future des élèves handicapés et considérations sur la définition future du handicap

L'intervention de l'Etat conduit à envisager autrement la prise en charge des élèves inadaptés. La référence au handicap naît de cette évolution politique. Il s'agit désormais de planifier les aides pouvant être apportées à une population en ayant besoin. L'Etat organise donc la généralisation de politiques compensatoires en liant les problématiques rencontrées par les personnes handicapées à celles d'autres groupes d'exclus. La référence première n'est

⁶¹² François-Xavier MERRIEN, Etat providence et lutte contre l'exclusion, in Sous la direction de Serge PAUGAM, L'exclusion, l'état des savoirs, La Découverte, Paris, 1996, pp.417-427.

⁶¹³ Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débilés mentaux, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964.

⁶¹⁴ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

plus la déficience, mais l'identité sociale dont une personne est titulaire. Ainsi, les politiques d'insertion se fondent sur une approche individualisée qui amène à considérer les relations entre une personne et son environnement. Les réflexions menées au cours des années 1960 sont particulièrement révélatrices de ce changement conceptuel. Les mesures compensatoires sont la traduction de ces évolutions.

En lien avec la définition de ces nouvelles politiques, il est possible d'évoquer les réflexions de J. CORDIER, qui en 1965, insiste sur l'inadaptation de l'école aux difficultés rencontrées par certains élèves. Que ces derniers soient "un enfant débile mental"⁶¹⁵ ou en retard dans ses apprentissages, il est nécessaire de penser la responsabilité scolaire dans le traitement de l'arriération mentale. Pour ce médecin, l'enseignement spécialisé ne peut à lui seul résoudre les difficultés rencontrées, malgré la définition de nouvelles méthodes pédagogiques. Ainsi, penser l'intégration future des élèves inadaptés doit se faire de manière pratique et concrète, notamment grâce à une immersion professionnelle précoce. L'abstraction inhérente à tout apprentissage théorique n'aurait donc pas de signification pour ces élèves. J. CORDIER recommande donc, et cela va dans le sens des orientations politiques et économiques choisies, de favoriser "une entrée précoce dans le milieu professionnel"⁶¹⁶.

Dans le même temps, les recommandations ainsi émises annoncent les évolutions politiques futures relatives aux politiques d'insertion. Ainsi, il s'agit de recourir à une aide apportée aux familles afin de remédier aux "conditions socio-économiques et culturelles déplorables"⁶¹⁷. De tels propos inscrivent inévitablement cette analyse dans un courant prophylactique. Pour autant, ils traduisent également la volonté contemporaine de lier l'enseignement et l'éducation aux difficultés sociales des classes défavorisées. En cela, les questions relatives à la scolarisation des élèves inadaptés dépassent largement le cadre scolaire. Avec les réflexions menées sur le handicap, l'Etat envisage la mise en œuvre de politiques compensatoires à même de lutter contre l'exclusion de populations ciblées. Mais, les apports de la sociologie amènent rapidement à considérer non plus seulement l'enseignement dispensé, mais les conditions favorisant une intégration future.

B- L'émergence de la distinction entre handicap et échec scolaire

⁶¹⁵ Jean CORDIER, L'école peut-elle être mise en cause ?, in L'enfance handicapée, Revue Esprit, novembre 1965, n° 343, pp.949-955.

⁶¹⁶ Ibid.

⁶¹⁷ Ibid.

La fin des années 1960 voit l'émergence de la distinction, au sein du secteur de l'enseignement spécialisé, entre le traitement du handicap et la reconnaissance de l'échec scolaire. Les sections d'éducation spécialisée⁶¹⁸ accueillent des élèves qui doivent bénéficier de remédiations pédagogiques qui correspondent à leurs inadaptations. Les enfants et adolescents handicapés sont, quant à eux, accueillis dans les classes et établissements de perfectionnement ou au sein des structures associatives. Les psychologues scolaires sont influents en matière d'orientation des élèves, alors que, dans le même temps, la remise en question des notions de don et d'aptitude vient bouleverser certaines représentations pédagogiques.

1) Place de la psychologie scolaire : émergence de nouveaux courants

La psychologie scolaire est l'objet de nouveaux débats en lien avec les méthodes poursuivies et les finalités recherchées. Ainsi, entre la volonté de certains psychologues d'accompagner et de mieux connaître tous les élèves et la pratique, qui engendre une orientation précoce d'élèves ciblés, les réflexions sont nombreuses quant à l'avenir de ce domaine scientifique. Faire état de ces interrogations permet de valoriser la place de la psychologie scolaire et son influence au sein de l'enseignement spécialisé. Cela permet également de mettre en lumière les incidences sur la pédagogie.

a) Les oppositions théoriques

Dès les années 1950, L'inspectrice générale chargée de l'inspection des classes et écoles de perfectionnement, P. MEZEIX, invite les commissions médico-pédagogiques à opérer le partage des élèves inadaptés entre ceux qui relèvent des classes annexées et des écoles autonomes et ceux qui doivent être pris en charge par les hôpitaux psychiatriques et les

⁶¹⁸ Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers.

instituts médico-pédagogiques. A ce sujet, C. DORISON précise que les évolutions réglementaires des années 1960 n'ont pas eu de conséquences sur cette distinction⁶¹⁹.

La conception de la débilité qui est au fondement de l'organisation scolaire à cette époque relève d'une tradition classique, au terme de laquelle, l'arriération se caractérise par trois éléments principaux : la constatation d'un retard intellectuel, l'origine organique de ce retard et son incurabilité. La débilité répond donc à des facteurs endogènes. Cette position est celle de R. ZAZZO, psychologue influent dans le secteur de l'éducation spécialisée. Ainsi, au terme de cette logique, l'orientation vers des structures particulières se justifie pleinement afin de prendre en compte les inadaptations et de tenter d'y remédier par des programmes scolaires appropriés. La référence aux tests psychométriques est donc essentielle. Mais, à partir de 1960, cette conception classique est remise en question. Le risque "d'étiqueter" les enfants et adolescents ainsi répertoriés est important. De plus, le fait d'établir une incurabilité suite à un diagnostic est largement critiqué par les psychanalystes et les psychiatres. A la suite des travaux menés⁶²⁰, il ressort que la débilité est le fruit d'un processus, ce qui vient s'opposer à une approche endogène de l'arriération. Les conditions de vie du patient doivent donc être prises en compte, ainsi que son histoire et ses aspirations personnelles.

Par ailleurs, la place de la psychologie scolaire doit être précisée. Si à l'instar de R. ZAZZO, il est important que le psychologue scolaire conserve son statut d'enseignant, d'autres psychologues tels que J. CHATEAU considèrent que le rôle du psychologue scolaire doit se définir en référence à l'ensemble du secteur de l'enfance inadaptée, et non seulement en lien avec l'école⁶²¹. Ainsi, une fois encore, la question revient à se demander quelle est l'incidence des conditions sociales et familiales sur la psychologie de l'enfant. Entre les tenants de facteurs endogènes et les défenseurs d'une approche plus environnementale, le ministère de l'Education nationale fait le choix de s'en remettre aux expertises des premiers, et ce, jusqu'aux apports d'A. LABREGERE, qui développe l'idée d'une observation psychologique continue dans le domaine scolaire⁶²².

b) L'utilisation de la psychologie scolaire

⁶¹⁹ Analyse du changement de réglementation des classes de perfectionnement en 1991, in Catherine DORISON, Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité, Le Français aujourd'hui, janvier 2006, n° 152, pp.51-59.

⁶²⁰ Roger MISES, Maud MANNONI notamment.

⁶²¹ Nathalie BELANGER, De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée, op.cit., p.97.

⁶²² Nathalie BELANGER, De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée, op.cit., p.99.

Les instructions officielles relatives aux classes de perfectionnement légitiment le recours aux tests psychométriques pour distinguer les élèves pouvant suivre un cursus ordinaire, ceux devant poursuivre leur scolarité au sein de classes spécialisées et les enfants et adolescents devant être accueillis au sein de structures médicales.

En pratique, les tests ont acquis une forte légitimité sur laquelle se fonde cette organisation institutionnelle. A en croire P. PICHOT, en 1954, ils permettent de sortir d'une approche exclusivement contemplative pour donner à la psychologie un caractère réellement scientifique. Ainsi, à propos de l'utilisation des tests dans le domaine de la psychologie scolaire, ce professeur à l'Institut de psychologie de l'université de Paris note que "l'extension de ces applications est un des phénomènes les plus remarquables de notre époque dans le domaine des sciences humaines"⁶²³. Cette même approche sera largement partagée par l'institution scolaire et son application sera généralisée par les psychologues au cours des années 1960. Cela rejoint l'approche endogène de l'inadaptation précédemment expliquée, et s'oppose à l'idée défendue par R. PERRON pour qui, il faut essayer "de parer au danger de la rationalisation des inadaptations"⁶²⁴, en envisageant une coordination du travail des équipes pédagogiques et des équipes médico-psychologiques. La psychologie scolaire s'impose donc dans les années 1960 et contribue pleinement à l'accroissement significatif du secteur de l'enseignement spécialisé. Elle permet le recrutement des élèves inadaptés et répond aussi au souhait du pédagogue d'adapter ses enseignements aux jeunes concernés⁶²⁵. Ainsi, l'examen psychologique légitime la multiplication de classifications médicales en tentant de distinguer les problèmes rencontrés par les élèves.

Même s'il faudra attendre 1991⁶²⁶ pour voir cette approche remise en question dans les textes officiels, le début des années 1970 coïncide avec une généralisation de la critique des tests, ce qui fragilise le fondement de la réglementation propre au recrutement de l'enseignement spécialisé. C. DORISON considère que, à partir de cette période, les instructions officielles visent à maintenir dans les classes ordinaires des élèves qui auraient

⁶²³ Pierre PICHOT, Les tests mentaux, PUF, Paris, 1e édition : 1954, 12e édition : 1986, p.15.

⁶²⁴ Roger PERRON, Les Enfants inadaptés, op.cit., p.122.

⁶²⁵ Nathalie BELANGER, Entre psychologues et politiques. Le tournant des années 1960 en France, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, op.cit.

⁶²⁶ Catherine DORISON, Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité, Le Français aujourd'hui, janvier 2006, n° 152, pp.51-59.

précédemment été reléguées dans des filières séparées. Ainsi, "il faut adapter l'école aux élèves"⁶²⁷, tel est l'objectif poursuivi, notamment par l'institution des GAPP.

Pour autant, il convient de préciser que les critiques contre les classes de perfectionnement et les structures relevant de l'enseignement spécialisé ne font pas l'unanimité. Si les discours majoritaires véhiculent une critique des tests et des pratiques ségréгатives, d'autres positions se font entendre afin de défendre ces structures séparées. A ce sujet, C. DORISON rapporte que "l'idée qu'il existe une débilité endogène demeure forte"⁶²⁸. Par ailleurs, elle indique que les classes de perfectionnement sont bien perçues car elles permettent de "soulager les autres classes". Enfin, C. DORISON évoque la position de certains professionnels qui voient dans ces structures le moyen de protéger des élèves plus fragiles.

2) Une nouvelle approche de la déficience mentale dans ses rapports avec l'inadaptation scolaire

Les évolutions de la psychologie, de la pédagogie engendrent une nouvelle approche de l'inadaptation. Ainsi, ces changements sont liés aux mutations sociales contemporaines qui permettent le passage du traitement médical des inadaptés à la reconnaissance administrative du handicap. Ce mouvement s'accompagne d'une remise en question de la spécialisation, dans le sens d'une critique du détour ségréгатif. Ainsi, suite aux réflexions relatives à l'évolution de l'individu démocratique et à l'essor de courants pédagogiques, la remise en question de la spécialisation médicale et scolaire s'inscrit dans une période de critiques des structures existantes.

a) Remise en cause de la spécialisation

L'institution de la démocratisation scolaire aboutit aux premières distinctions entre les élèves en difficulté scolaire et ceux dont l'inadaptation scolaire relève d'un handicap. Ce

⁶²⁷ Ibid.

⁶²⁸ Ibid.

mouvement ne fait plus exclusivement référence aux classifications relatives à la débilité. Il permet d'envisager des adaptations pédagogiques au sein des structures relevant de l'enseignement spécialisé, et pose les fondements de la distinction actuelle entre ce qui relève de l'adaptation scolaire et ce qui concerne la scolarisation des élèves en situation de handicap.

A partir du début des années 1970, la référence essentielle devient l'adaptation pédagogique aux besoins des élèves. En théorie, l'aide particulière est apportée en classe par des enseignants formés à des méthodes pédagogiques alternatives. Il convient cependant de préciser que même si ce mouvement s'amorce à cette époque, les anciennes pratiques gardent toujours une certaine légitimité. Dans ce contexte, la spécialisation médicale rencontre de vives critiques, car elle alimente une sélection précoce des enfants⁶²⁹, alors que la spécialisation des enseignants correspond davantage aux objectifs de prise en charge, en fonction des besoins et des capacités des élèves. Ainsi, les années 1970-1975 voient l'affirmation d'interrogations concernant la distinction entre le normal et le pathologique. En ce sens, P. MAZEREAU note que "l'intégration de notions psychanalytiques, notamment celles de régression, conduit à une représentation moins linéaire du développement de l'enfant"⁶³⁰.

Le courant psychopédagogique et la notion de débilité sont progressivement abandonnés au profit d'une approche développant la prévention et l'adaptation. Mais, en attendant une nouvelle définition du secteur de l'enseignement spécialisé en partant de ces fondements, le début des années 1970 est avant tout marqué par des critiques fortes du développement rapide des classes de perfectionnement. Ainsi, ces structures accueillent quatre fois plus d'élèves entre 1963 et 1973⁶³¹, soit près de 3% du nombre total des élèves. Si cette augmentation relève à la fois de la généralisation des tests et des premiers effets des politiques relatives à la démocratisation scolaire, une autre donnée importante est mise en lumière par C. BAUDELLOT et R. ESTABLET : "sur mille enfants de cadres entrant au C.P. à six ans, ce seront trois enfants qui quitteront le C.P. à sept ans pour aller en perfectionnement et cinq à huit ans. Si l'on procède au même calcul, pour mille enfants d'ouvriers entrés au C.P. à six ans, seize d'entre eux quittent le C.P. à sept ans pour aller en perfectionnement et dix à

⁶²⁹ André ROBERT, L'école démocratique et la question des aptitudes, les positions originales du PCF – des années 1930 aux années 1970, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, op.cit.

⁶³⁰ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.209.

⁶³¹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.234.

huit ans"⁶³². Face à ce constat d'une sélection en fonction des catégories sociales des parents et en fonction d'un déterminisme économique, la remise en question des fondements médicaux et psychologiques de la sélection est forte. Elle se traduira dans les faits par une attention accrue portée aux élèves en difficulté afin de prévenir les phénomènes de décrochage scolaire.

b) Psychologie et psychiatrie : ruptures et continuités

Les références principales à la psychologie et à la psychiatrie évoluent, grâce au développement de la sociologie et de la pédagogie. Il est indéniable que la psychologie scolaire a largement contribué au développement du secteur de l'enseignement spécialisé au cours des années 1960. Mais à partir des années 1970, une remise en question forte permet le développement d'une nouvelle approche de l'inadaptation scolaire. Si l'utilisation des tests renvoyaient à la distinction de certains élèves en fonction d'une graduation de la déficience, les courants novateurs critiquent cette approche, et visent à reconsidérer la frontière entre le normal et le pathologique. L'objectif de la période est la compréhension des phénomènes de retard scolaire et non plus la sélection en fonction d'observations scientifiques. Ainsi, il s'agit de mettre en lumière les éléments socio-culturels, à savoir les conditions économiques et familiales des élèves, pour comprendre pourquoi beaucoup d'élèves subissent une sélection sévère et ont au moins un an de retard⁶³³. Ainsi, pour J. BEAUVAIS, E. PLAISANCE et M. VIAL, l'objectif consiste à établir un lien entre la réussite scolaire et la classe sociale d'origine des enfants. L'esprit de l'époque est donc marqué par la volonté de promouvoir la démocratisation scolaire tout en garantissant une démocratisation économique et culturelle. Le seul recours à la médecine et aux tests psychométriques ne peut suffire puisqu'il s'agit désormais, selon ces auteurs, de maintenir tous les enfants à l'école en ciblant les aides médicales, psychopédagogiques et psychiatriques en fonction des troubles observés⁶³⁴. En faisant référence au développement de la psychologie sociale, qui met en relation le développement psychologique d'un individu en relation avec son environnement culturel et social, il s'agit désormais d'abandonner une approche endogène de la déficience. Une telle

⁶³² Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *L'école primaire divise*, François Maspéro, Paris, 1975, p.44 ; in Philippe MAZERAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie*, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.235.

⁶³³ En 1965-1966, 65% des élèves de CM2 ont au moins un an de retard, in Jacques BEAUVAIS, Eric PLAISANCE, Monique VIAL, *Les mauvais élèves*, PUF, Paris, 1970, p.11.

⁶³⁴ Ibid.

évolution théorique contribue au rapprochement à cette période entre la pédagogie, la psychologie et la psychiatrie. Cela conduit à la mise en place de dispositifs visant à prévenir les inadaptations par le biais d'aides temporaires, et ce même si les établissements spécialisés continuent à accueillir massivement "les enfants dont le handicap ou l'inadaptation sont considérés comme durables"⁶³⁵.

A la lumière de ces évolutions institutionnelles et théoriques, il est possible d'établir un lien entre les réflexions relatives à la démocratisation scolaire et la promotion de l'individu démocratique. Le secteur de l'enseignement spécialisé change au contact de ce rapprochement. Ainsi, il se développe considérablement au cours des années 1960 avec l'apport de nouvelles définitions relatives à l'inadaptation des élèves et avec la volonté de répondre à l'objectif de rationalisation économique. Par ailleurs, et en lien avec les réflexions sociales de l'époque, l'enseignement spécialisé tend à distinguer les élèves en difficulté scolaire et ceux ayant une déficience. Cette séparation, concrétisée notamment par la création des sections d'éducation spécialisée et l'instauration des GAPP, se nourrit largement des réflexions relatives à la définition du handicap comme problème public.

Section 2 La critique du système scolaire et de l'enseignement spécialisé : vers une nouvelle évolution institutionnelle

La définition du collège unique en 1975⁶³⁶ est le fruit des réflexions relatives à la démocratisation scolaire. Auparavant, les critiques du système sont nombreuses : il s'agit surtout de dénoncer une école inégalitaire, accusée de reproduire les distinctions sociales. Dans le même temps, le champ de l'inadaptation connaît une mutation décisive avec l'essor des politiques sociales relatives au handicap, qui consacrent une approche administrative de la déficience. Le début des années 1970 constitue une époque riche sur laquelle se fondent les critiques du système existant, ainsi que les nouvelles politiques scolaires et sociales faisant référence à l'intégration de populations particulières. Avant les propositions dont les conséquences alimenteront les réflexions pédagogiques après la fin du XX^e siècle, il convient d'envisager les courants visant à remettre en question le système scolaire général et le secteur

⁶³⁵ Eric PLAISANCE, Les mots de l'éducation spéciale, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.15-30.

⁶³⁶ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

de l'enseignement spécialisé. Il convient également de mettre ces réflexions en perspective avec le changement de considération des personnes handicapées qui consacre une approche administrative de l'incapacité en lieu et place de l'approche médicale de l'inadaptation.

Paragraphe 1 Critiques du système scolaire général et de l'enseignement spécialisé

Les années 1960 voient l'affirmation d'un mouvement visant à remettre en question les structures existantes. De nouvelles politiques sociales sont ainsi promues. Elles font place à une rationalisation administrative accrue qui se nourrit parfois de travaux de recherche : il en est ainsi concernant le champ du handicap. Le système scolaire général et le secteur de l'enseignement spécialisé évoluent également en ce sens au cours des années 1970 après une forte critique de leur fonctionnement respectif. Les questions relatives à la reproduction des inégalités, la volonté de promouvoir une plus grande justice sociale et de refuser les traitements réservés à certaines catégories de population amènent au développement d'une analyse sociale visant à réaffirmer l'idéal démocratique. La remise en question des institutions de l'Education nationale et des professionnels travaillant dans ce secteur traduit cette évolution. Les mêmes interrogations concernent également le secteur de l'enseignement spécialisé ce qui va engendrer l'affirmation d'un mouvement de reconnaissance de l'échec scolaire.

A- La remise en question des institutions de l'Education nationale et des professionnels

Le développement d'une sociologie critique concerne rapidement les structures scolaires et éducatives. Selon R. CASTEL⁶³⁷, ce mouvement d'analyse des faits sociaux s'articule autour de trois thèmes faisant référence à l'idéal républicain et au préambule de la constitution de 1946⁶³⁸: les questions de l'égalité, la nécessité de garantir la justice sociale et la remise en question de la séparation de certains élèves dont la différence est affirmée selon des critères médicaux. Ainsi, il est possible de faire état des critiques de l'idéologie des dons

⁶³⁷ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.635.

⁶³⁸ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, in <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946>

et du détour ségrégatif. Il convient également d'indiquer que les interrogations soulevées s'inspirent largement de productions idéologiques provenant d'intellectuels proches du Parti communiste.

1) Critiques politiques des institutions scolaires existantes : remise en question du détour ségrégatif et critique de l'idéologie des dons

La démocratisation du système scolaire, avec l'allongement de l'obligation d'assiduité et la définition d'un premier système uniforme, s'inscrit dans une volonté de garantir une place à chacun dans la société en fonction de ses aptitudes. Le mouvement ainsi amorcé débouche progressivement sur une critique de la relégation précoce d'élèves ciblés, mais envisage également quelques solutions susceptibles de promouvoir la pédagogie au lieu de recourir exclusivement aux connaissances scientifiques et médicales.

a) La relégation d'élèves ciblés

Il faudra attendre les années 1990 pour voir l'amorce d'un mouvement allant dans le sens d'un accueil dans un cadre commun, de tous les enfants et adolescents concernés par l'instruction obligatoire. Auparavant, c'est le modèle de "l'institution totale" emprunté à E. GOFFMAN⁶³⁹ qui s'applique au traitement des personnes inadaptées ou handicapées ne pouvant aller à l'école. Ainsi, l'idée sous-tendue par ce modèle consiste à définir des établissements pouvant se suffire à eux-mêmes et offrant une multitude de services pour assurer la prise en charge des personnes accueillies. Cette même problématique se retrouve au sein des prisons ou des foyers pour personnes invalides. Les structures relevant du secteur sanitaire et social qui accueillent des enfants inadaptés sont "des lieux qui dressent des barrières aux échanges sociaux avec l'extérieur et où les personnes mènent une vie de reclus"⁶⁴⁰. Dans ces institutions, des enseignants peuvent être mis à disposition par le ministère de l'Education nationale, suite à la circulaire du 8 juin 1978 qui vient préciser les

⁶³⁹ Erving GOFFMAN, *Asiles, étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Editions de Minuit, Paris, 1968.

⁶⁴⁰ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.188.

orientations adoptées dans la loi du 30 juin 1975 et dans le décret du 24 mars 1978⁶⁴¹. Les enseignants définissent "un projet éducatif annuel détaillé adapté aux conditions particulières de l'établissement"⁶⁴², en concertation avec le directeur et le médecin de l'établissement. Ces structures concernent les élèves dont les déficiences sont les plus problématiques pour l'institution scolaire.

La relégation d'élèves ciblés peut également être décrite au sein de l'école elle-même. Ainsi, selon P. RAYNAUD et P. THIBAUD, la volonté de définir un système scolaire unique aboutit obligatoirement à l'instauration d'un système binaire dans lequel une sélection par l'échec s'organise en distinguant les élèves pouvant continuer et ceux qui arrêtent sans diplôme⁶⁴³. Ainsi, à la frontière entre les élèves incorporés au secteur de l'enseignement spécialisé et ceux qui suivent un cursus ordinaire, de nombreux jeunes se retrouvent dans une situation incertaine. Pour cette raison, l'individualisation pédagogique s'organise. Cette innovation, entamée dès le début des années 1960 au sein des classes de perfectionnement, permet d'apporter une première réponse à ce phénomène de relégation scolaire, et ce, sans pour autant exclure les élèves concernés du système ordinaire.

b) Les solutions proposées

Cette "sélection par l'échec" est largement critiquée au début des années 1970. Même si les programmes scolaires applicables aux classes de perfectionnement et aux sections d'éducation spécialisée s'inscrivent dans une démarche positive, dans la mesure où ils visent la réadaptation des élèves concernés et une participation dans la société, les critiques contemporaines ont progressivement raison de ce système qui, dans les faits, organise davantage la reproduction des inégalités. Il en est de même concernant l'efficacité relative des classes de transition et des classes pratiques⁶⁴⁴.

⁶⁴¹ Il convient de préciser que même si ces textes sont postérieurs à la loi en faveur des personnes handicapées, ils viennent légitimer une pratique largement répandue, bien avant l'adoption de la loi du 30 juin 1975. Pour exemple, il est possible de se reporter à l'expérience de Jean-Claude CUNIN dans son ouvrage, Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit.

⁶⁴² Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 25 du 22 juin 1978, Circulaire n° 78-189 et 34 AS du 8 juin 1978, Mise à disposition des établissements spécialisés pour enfants handicapés de maîtres de l'enseignement public.

⁶⁴³ Philippe RAYNAUD, Paul THIBAUD, La fin de l'école républicaine, op.cit., p.151.

⁶⁴⁴ Louis LEGRAND, Pour une politique démocratique de l'éducation, op.cit., p.55.

Les écrits théoriques partagent donc une vision liant les difficultés scolaires de chaque individu à la réalité sociologique et économique. De la même manière, et afin de refuser tout déterminisme, le Groupe Français d'Education Nouvelle s'oppose à une approche constitutionnaliste de la déficience en proclamant que les dons n'existent pas⁶⁴⁵. A l'instar de J. JOLIBERT et P. OMNES, ils défendent une position selon laquelle il n'y a "ni fatalisme biologique, ni fatalisme sociologique"⁶⁴⁶. Cela va dans le sens du livre intitulé "Les mauvais élèves"⁶⁴⁷ précédemment évoqué. Les productions scientifiques remettent donc largement en question le système existant même si quelques paradoxes peuvent être soulignés. A ce sujet, P. MAZEREAU indique que de nombreux ouvrages font référence aux classifications utilisées tout en s'en démarquant⁶⁴⁸. La prégnance du modèle existant est donc forte. L'empreinte laissée par l'utilisation des tests psychométriques est toujours remarquable afin de distinguer les déficiences intellectuelles, les troubles du caractère ou les troubles instrumentaux. Mais malgré l'utilisation de références qu'ils combattent par ailleurs, les différents auteurs cités militent largement pour une évolution des politiques scolaires. Ainsi, à la question de savoir si l'instauration des groupes de niveau peut être une solution à l'échec scolaire, d'après les recommandations de M. FONTANET lors d'un discours à l'Assemblée nationale du 5 juin 1973, J. JOLIBERT s'oppose et remarque que "c'est une véritable stratégie de prévention, de soutien et de rattrapage qu'il faut mettre en place, incluant non seulement la transformation profonde de l'école mais encore des mesures sociales et culturelles transformant les conditions de vie, les attentes professionnelles"⁶⁴⁹. De telles considérations à propos du système scolaire permettent assurément d'envisager un rapprochement futur avec le secteur de l'enseignement spécialisé.

2) Une large audition des critiques d'inspiration marxiste

⁶⁴⁵ Groupe Français d'Education Nouvelle, Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard, La dispute, Paris, 2009.

⁶⁴⁶ Josette JOLIBERT, Pierre OMNES, Ni fatalisme biologique, ni fatalisme sociologique, in Groupe français d'éducation nouvelle, L'échec scolaire, doués ou non doués ?, Editions sociales, Paris, 1976, pp.11-16

⁶⁴⁷ Jacques BEAUVAIS, Eric PLAISANCE, Monique VIAL, Les mauvais élèves, op.cit.

⁶⁴⁸ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.207.

⁶⁴⁹ Contribution du Groupe français d'éducation nouvelle aux Etats généraux organisés par le Syndicat national des enseignants du second degré les 2 et 3 mars 1974, présentée par Josette JOLIBERT, Les groupes de niveau peuvent-ils, dans le contexte actuel, être une solution à l'échec scolaire ?, in Groupe français d'éducation nouvelle, L'échec scolaire, doués ou non doués ?, Editions sociales, Paris, 1976, pp.322-329.

La sociologie se nourrit largement des réflexions propres aux analyses relatives à la division du travail et à l'exploitation d'une partie de la population par une classe dominante. Le ministère de l'Education nationale est concerné par ces critiques dans la mesure où le système scolaire entretiendrait les inégalités au lieu de les combattre. Ainsi, faire état du lien entre l'institution scolaire et la division du travail amène quelques auteurs à s'opposer à ce qu'ils considèrent comme une idéologie dominante.

a) Dénonciation du lien entre l'institution scolaire et la division du travail

Les premières concrétisations politiques de la démocratisation scolaire s'accompagnent d'une forte remise en question des finalités de l'éducation. Ainsi, F. DUBET remarque que "dès les années 1960, les sociologues ont démontré que la fortune n'était pas le seul obstacle à l'égalité des chances et que la distribution des carrières et des performances scolaires des élèves restait fortement inégalitaire"⁶⁵⁰. La définition de l'orientation scolaire en fonction des aptitudes engendre une sélection rapide des élèves. Cette situation concerne également l'enseignement spécialisé, l'objectif étant de donner une place dans la société à chaque élève en fonction de ses capacités. Les programmes scolaires connaissent donc une évolution en ce sens en faisant la part belle aux enseignements professionnels.

Ce modèle d'apprentissage, pour ses défenseurs, correspond à mobiliser au mieux la force de travail. L'enseignement est au service du modèle économique, ce qui peut davantage se justifier dans un contexte de plein-emploi. Mais, avec la crise économique des années 1970 et l'apparition d'un chômage structurel, se met en place une critique forte du lien entre l'univers scolaire et le monde économique. Ainsi, et particulièrement lorsque les références renvoient à la critique de la division du travail, un nouveau modèle émerge dans le sens d'une singularisation du travail. En ce sens, P. ROSANVALLON évoque le développement de la créativité comme principal facteur de production. Pour lui, "la mobilisation de l'ouvrier-masse de l'ère fordiste a cédé la place à une valorisation des capacités individuelles de création, et les capacités de créativité ont supplanté le sens de la discipline"⁶⁵¹. L'ère de l'individu démocratique doit donc se concrétiser avec le respect des spécificités, des goûts et non plus seulement des aptitudes de chacun.

⁶⁵⁰ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.18.

⁶⁵¹ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.300.

La dénonciation du lien entre l'enseignement et la division du travail se nourrit largement de cette affirmation de l'individu, tout en dénonçant le modèle économique dominant. A partir de cette période, l'école est soucieuse de répondre aux objectifs économiques, tout en favorisant l'épanouissement individuel pour remédier à l'idée selon laquelle "dans tous les pays, mais à des degrés divers, les élèves issus des catégories sociales les plus privilégiées, les mieux fournies en capitaux culturels et sociaux, réussissent mieux, font des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres"⁶⁵².

b) Formulation d'une dynamique de combat face à une idéologie dominante

A partir des années 1960, les questions de l'efficacité de l'école et de l'échec scolaire font l'objet de divers travaux sociologiques, à l'image de ceux de P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON⁶⁵³. Ces deux auteurs remarquent et dénoncent les illusions créées par l'école qui, sous couvert de chercher à remplir l'objectif de l'accession au mérite, serait une institution au service de la reproduction des inégalités sociales et culturelles. L'approche ainsi développée insiste donc sur la relégation d'une grande partie des élèves au sein de l'école en raison d'un élitisme républicain qui ne permet pas l'épanouissement de chacun, et qui est source de violences symboliques pour une majorité de la population scolaire. Cette position relevant de la tradition durkheimienne en ce qu'elle traite de faits sociaux comme des choses, a été vivement critiquée par des auteurs tels que L. FERRY ou A. RENAUT qui y voient une remise en question de l'autonomie du sujet⁶⁵⁴.

C. BAUDELLOT et R. ESTABLET s'interrogent également sur l'efficacité du système éducatif. Ces auteurs interrogent l'unicité de l'école à une époque où l'influence des idées marxistes est très prégnante. Ainsi, l'école ne peut viser le bien de tous puisqu'elle est l'organe de reproduction d'inégalités sociales, et "contribue à reproduire les rapports sociaux de production capitalistes"⁶⁵⁵. Quarante ans après ce premier livre, C. BAUDELLOT et R. ESTABLET affirment en 2009 que les difficultés du système éducatif français ont pour cause "l'élitisme républicain de notre école, sa culture du classement et de l'élimination précoce, sa

⁶⁵² François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.18.

⁶⁵³ Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, Paris, 1964 ; Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, Paris, 1970.

⁶⁵⁴ Luc FERRY, Alain RENAUT, *La pensée 68 : essai sur l'anti-humanisme contemporain*, Gallimard, Paris, 1985.

⁶⁵⁵ Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, F. Maspero, Paris, 1971, p.47.

tolérance aux inégalités et à leur reproduction"⁶⁵⁶. Au cours des années 1960 et particulièrement après 1970, se développe donc l'idée selon laquelle l'école est un lieu de lutte sociale entre des élèves dont l'éducation répond davantage aux objectifs scolaires, et d'autres qui, n'en connaissant pas tous les codes, se retrouvent relégués dans des filières ou des établissements distincts. Les critiques émises par les principaux acteurs de la sociologie critique concernent en premier lieu le système scolaire en général. Pour autant, il est tout à fait envisageable d'appliquer de telles observations au modèle que constitue l'enseignement spécialisé. Bon nombre d'élèves, dont l'inaptitude déclarée peut faire l'objet de discussions, sont relégués dans des structures distinctes afin de garantir une certaine efficacité du système qui se caractérise par la distinction initiale entre un réseau primaire professionnel et un réseau secondaire supérieur⁶⁵⁷.

B- La prolongation des critiques et l'amorce d'une réponse institutionnelle

De nombreux auteurs travaillent sur la remise en question du système scolaire en général. Leurs recherches permettent de faire émerger la reconnaissance de l'échec scolaire comme constitutif d'un problème public. Au sein du secteur de l'enseignement spécialisé, la critique du système se nourrit largement de la distinction faite entre les élèves "normaux" et ceux inadaptés. Il est donc possible de faire état des nouvelles interrogations relatives à l'éducabilité tout en indiquant que, de ce sujet découle une prise en charge des élèves en échec scolaire.

1) Prolongation des critiques d'inspiration marxiste en lien avec l'enseignement spécialisé

La sociologie critique de l'éducation connaît un développement certain au cours des années 1960 et 1970. Si l'application de ce courant au secteur de l'enseignement spécialisé connaît une médiatisation moins forte, il n'en reste pas moins qu'elle permet également de poser de nouvelles questions quant à la prise en charge des inadaptés. Il convient donc d'exposer les idées ainsi promues en insistant sur l'idée selon laquelle certains élèves seraient

⁶⁵⁶ Christian BAUDELOT, Roger ESTABLET, *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, Paris, 2009, p.10.

⁶⁵⁷ Christian BAUDELOT, Roger ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, op.cit., p.88.

orientés en fonction de leur classe sociale. Par ailleurs, ces mêmes auteurs dénoncent le fait que les tests psychométriques permettraient d'exercer un contrôle politique sur les arriérés mentaux.

a) Des cursus différents selon les catégories sociales ?

Certains sociologues, à l'image de C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, critiquent la sélection précoce des élèves. Ils dénoncent la corrélation entre le constat d'un échec scolaire et les efforts des médecins pour y remédier. Si les principales analyses portent sur le système scolaire en général, elles peuvent être transposées à la situation de l'enseignement spécialisé.

A ce sujet l'ouvrage de C. CHILAND, intitulé *L'enfant de six ans et son avenir*⁶⁵⁸, constitue un exemple d'une approche nosographique de l'échec scolaire. Cet ouvrage permet de se rendre compte de l'articulation professionnelle entre l'école, les psychiatres et médecins, et les psychologues. Les références et les nomenclatures se mêlent dans un discours partagé qui, selon C. BAUDELLOT et R. ESTABLET, ne reflète pas les rapports de production et les classes sociales⁶⁵⁹. Si ces deux sociologues lient le développement de la relation éducative aux conditions politiques et économiques contemporaines, ils sont rejoints en cela par P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS qui s'engagent largement dans la dénonciation de la reproduction sociale. Pour eux, les différences socio-culturelles peuvent aboutir à la construction de "pathologisations abusives" telles que la débilité ou l'échec scolaire. S'inscrivant dans une opposition forte à la violence symbolique que constitue toute action pédagogique, ils dénoncent la bipolarisation de l'enseignement spécialisé. En cela, ils s'inscrivent dans une filiation sociologique qui dénonçait déjà l'opposition institutionnelle entre les classes préparant rapidement à la découverte d'un métier et celles amenant aux études supérieures. P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS perçoivent ainsi une distinction au sein même de l'enseignement spécialisé entre deux types de structures : les classes de perfectionnement et les centres médico-psychopédagogiques. Afin d'expliquer leur argumentation, il est possible de mentionner le vocabulaire employé : ainsi, selon eux, les enfants des classes populaires sont accueillis dans les classes de perfectionnement du fait d'une débilité ou d'une instabilité établie d'après une approche constitutionnaliste de

⁶⁵⁸ Colette CHILAND, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1971.

⁶⁵⁹ Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, op.cit., p.279.

l'inadaptation, alors que "les enfants des milieux bourgeois et petits-bourgeois" souffrent de "troubles relationnels évolutifs" qui leur donnent le droit de fréquenter les centres médico-psychopédagogiques⁶⁶⁰. Une inégalité de traitement est ainsi mise en lumière et se justifierait par la volonté de garantir "la prévoyance sociale"⁶⁶¹.

b) Utilité des tests psychométriques : exercer un contrôle politique sur les arriérés mentaux ?

Au cours des années 1970 et notamment avec l'apport de la sociologie critique de l'éducation se développe l'idée selon laquelle "l'espace scolaire est un terrain de lutte"⁶⁶², dans lequel chaque famille tente de s'inscrire. Ainsi, la compétition scolaire s'organise en se définissant autour de l'importance donnée aux diplômes.

A l'inverse, la compétition scolaire laisse entrevoir une nouvelle appréciation de ceux qui ne peuvent y participer. Ainsi, l'utilisation des tests psychométriques est largement remise en question ce qui aboutit à repenser autrement la problématique relative à l'éducabilité et à la distinction des "mauvais élèves"⁶⁶³. La définition de la compétition scolaire permet de penser autrement le lien entre le normal et le pathologique. Pour E. PLAISANCE, plusieurs questions se posent alors : "comment justifier une augmentation sans limite des classes et des institutions spéciales, ainsi que des personnels spécialisés, alors que les échecs et les difficultés scolaires touchent un grand nombre d'enfants et mettent donc en question le secteur ordinaire de l'éducation ? Pourquoi continuer à imaginer une extension du spécial pour tenter de résoudre des problèmes qui relèvent en réalité du normal ?"⁶⁶⁴

Ces nouvelles interrogations amènent à considérer autrement les problématiques liées à l'échec scolaire. Dans le même temps, l'affirmation de la reconnaissance du handicap comme problème public conduit à considérer de manière plus positive les personnes concernées, même si cela se fait dans une optique de lutte contre l'inactivité professionnelle⁶⁶⁵. La dénonciation progressive des tests et des nomenclatures s'articulent autour de la définition de nouvelles finalités, qui, ne permettent pas de répondre aux questions

⁶⁶⁰ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982, op.cit., p.188.

⁶⁶¹ Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile, Actes de la recherche en sciences sociales, 1978, Volume 24, n° 24, pp.23-49.

⁶⁶² François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.92.

⁶⁶³ Référence à l'expression utilisée par Jacques BEAUVAIS, Eric PLAISANCE, Monique VIAL.

⁶⁶⁴ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.102.

⁶⁶⁵ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.50.

posées par les auteurs précédemment présentés. Le système scolaire ordinaire et spécialisé continue à fonctionner selon la même organisation, en faisant largement référence aux différentes inadaptations et en légitimant l'existence de "filiales" distinctes au nom de prises en charge spécifiques. A la suite de cet exposé, il convient de préciser que la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées n'a qu'une faible incidence sur le fonctionnement des structures scolaires. Cette loi entérine un système déjà existant, et ce seront davantage les textes d'application ultérieurs qui permettront une évolution institutionnelle. A ce sujet, S. EBERSOLD considère que la consécration de la notion du handicap s'inscrit dans "une stratégie du flou"⁶⁶⁶ qui, inévitablement, peut faire l'objet d'appréciations très diverses. La grande diversité des prises en charge pour les élèves inadaptés augmente ce sentiment, ce qui fait dire à ce même auteur que "les populations "handicapées" ne constituent pas une entité sociale, un groupe constitué doté d'intérêts communs, comme pourrait le laisser croire la constitution de ces populations en une catégorie autonome"⁶⁶⁷. Un tel constat peut tout aussi bien être appliqué aux motivations propres aux structures relevant de l'enseignement spécialisé. Selon la considération ou non du postulat de l'éducabilité, l'éventuelle primauté donnée à la future professionnalisation, il est possible d'exposer les mêmes incertitudes quant aux finalités propres de l'enseignement spécialisé.

2) La reconnaissance politique de l'échec scolaire

L'évolution des politiques scolaires s'inscrit dans une reconnaissance accrue de l'échec scolaire comme problème public. La sociologie de l'éducation joue un rôle remarquable dans cette affirmation. Elle permet de mettre en lumière la situation d'élèves ne parvenant pas à suivre un cursus scolaire ordinaire tout en ne relevant pas de politiques en lien avec le traitement de l'inadaptation. La sociologie de l'éducation permet donc la reconnaissance institutionnelle d'élèves en difficulté sans pour autant que ces derniers soient handicapés. Autour de la notion d'échec scolaire, s'organise donc l'alliance entre les orientations psychopédagogiques et les réflexions sociopolitiques.

a) Le rôle de la sociologie de l'éducation

⁶⁶⁶ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.36.

⁶⁶⁷ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.41.

La sociologie critique de l'éducation remet largement en question le système scolaire existant. Cela s'inscrit dans un mouvement d'affirmation des revendications collectives, autres que celles portées par les partis politiques. Ainsi, particulièrement au cours des années 1960, la sociologie fait le lien entre le fonctionnement des institutions et l'existence de groupes d'individus qui se déterminent selon des éléments d'appartenance.

La sociologie permet donc l'affirmation de mouvements sociaux, et cherche largement à influencer les politiques publiques. Les écrits de P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, C. BAUDELLOT ou R. ESTABLET traduisent ce mouvement. La volonté est forte de définir l'avenir économique en étudiant les systèmes contemporains. Ainsi, la dénonciation des inégalités tire son essence d'un système faisant à la fois la part belle aux aptitudes individuelles, mais aussi à "l'héritage" professionnel des parents. Les travaux sociologiques mettent donc en lumière les inégalités d'accès à l'école ainsi que les inégalités face à la réussite scolaire. De ces deux éléments, découle la reconnaissance de l'échec scolaire comme problème public⁶⁶⁸. De même, ces deux éléments engendrent la prise de conscience de l'éducabilité de tous les enfants et adolescents en âge d'être scolarisés. La référence à l'inadaptation évolue donc même si cela ne se traduit pas immédiatement par des réformes institutionnelles. La sociologie de l'éducation permet de sortir de la seule observation psychologique et médicale des élèves inadaptés au profit d'une observation sociale. Il s'agit désormais de considérer des "groupes d'individus" dont certaines caractéristiques sont communes afin d'établir de nouvelles politiques publiques en lien avec les analyses produites. Face à la reconnaissance de l'importance de l'échec scolaire, il semble donc logique à cette époque de traiter la question de manière globale sans systématiquement chercher à y répondre individuellement. Il en est de même concernant le traitement du handicap à l'école : en partant de nomenclatures distinguant chaque élève, les associations de personnes handicapées s'organisent en fédérant les attentes similaires des parents. La sociologie permet justement d'inscrire ces communautés naissantes dans des actions collectives, visant à améliorer les conditions de vie des personnes concernées. Avec la sociologie, les revendications s'inscrivent désormais dans une lutte collective.

A ce sujet, A. HONNETH note que "les rapports d'estime sociale sont, dans les sociétés modernes, l'enjeu d'une lutte permanente, dans laquelle les différents groupes

⁶⁶⁸ Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit.

s'efforcent sur le plan symbolique de valoriser les capacités liées à leur mode de vie particulier et de démontrer leur importance pour les fins communes"⁶⁶⁹. En ce sens, la sociologie permet la valorisation de certaines spécificités collectives. Cela inscrit l'inadaptation et les associations représentatives dans une nouvelle optique visant à convaincre le public du bien-fondé des actions engagées : "plus les mouvements sociaux parviennent à rendre l'opinion publique attentive à l'importance négligée des qualités et des capacités qu'ils représentent collectivement, plus ils ont de chance d'accroître la valeur sociale ou la considération dont les membres jouissent au sein de la société"⁶⁷⁰.

b) Deux visions pour un terme : alliance des orientations psychopédagogiques et sociopolitiques dans la notion d'échec scolaire

Le secteur de l'enseignement spécialisé évolue au cours des années 1960 avec l'augmentation de la durée d'instruction obligatoire et avec la reconnaissance de l'échec scolaire comme problème public. Au niveau des institutions, cela se traduit par le développement des sections d'éducation spécialisée et la définition des GAPP.

La construction de la notion d'échec scolaire permet "l'alliance des orientations psychopédagogiques et sociopolitiques"⁶⁷¹. Elle s'inscrit dans une nouvelle considération des politiques publiques qui visent à la fois le développement économique de la société tout en prenant en compte les aspirations individuelles. Pour B. RAVON⁶⁷², la recherche de ce nouvel équilibre prend forme avec la planification économique et plus particulièrement la définition du IV^e Plan, qui couvre la période allant de 1962 à 1965. Ainsi, c'est à cette période que la sociologie de l'éducation se développe, quelques années seulement après les premières tentatives de définition d'un système scolaire unifié. L'utilisation du terme "échec scolaire" à la fin des années 1960 s'inscrit dans cette orientation sociologique, mais aussi dans une considération psychologique de l'élève : la considération individuelle de chaque élève inadapté, du fait d'un retard scolaire ou d'une inaptitude médicalement déclarée, rencontre la définition de problèmes collectifs tels que l'inadaptation de l'école ou la critique d'un système

⁶⁶⁹ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.216.

⁶⁷⁰ Ibid.

⁶⁷¹ Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., p.284.

⁶⁷² Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., p.281.

économique ne garantissant pas l'intégration. Le terme "échec scolaire" permet donc de faire le lien entre des problématiques collectives et individuelles.

Si cette analyse s'applique largement à l'ensemble du système scolaire, elle connaît une audience particulière au sein de l'enseignement spécialisé. Ainsi, elle est contemporaine des premiers développements relatifs à la définition du handicap, ce qui va engendrer une mutation lente mais certaine du système institutionnel dans la mesure où la construction de la notion "d'échec scolaire" est tout autant mobilisatrice que la notion de "handicap". De ce fait, la référence à l'inadaptation perd progressivement du terrain au profit d'un équilibre entre deux entités qui ne vont plus cesser de faire l'objet de politiques distinctes. A la suite de ce développement, il convient de préciser que, par la rencontre de la psychologie et de la sociologie, s'affirme progressivement une distinction entre l'échec scolaire et le handicap. Si le premier constitue un problème public pris en charge par le ministère de l'Education nationale, le second s'affirme comme problème public relevant davantage des compétences du ministère de la Santé, dans la mesure où la situation de l'élève handicapé l'empêche de suivre un cursus scolaire ordinaire.

Paragraphe 2 Evolution des réflexions sur le handicap et incidences sur l'enseignement spécialisé

Les critiques du système scolaire ordinaire ont des incidences sur les mutations du secteur de l'enseignement spécialisé. Ce secteur évolue aussi grâce aux réflexions concernant le traitement de la question du handicap. L'enseignement spécialisé change donc au contact de deux influences distinctes : les orientations sociales de l'époque et les politiques scolaires permettent d'envisager autrement les élèves inadaptés. Ainsi, en théorie, ces derniers ne sont non plus classés selon des motivations médicales qui amènent une vision fixiste de l'inadaptation, mais bénéficient de plus en plus de la mise en place de projets relevant du handicap, de la réinsertion par le biais de mesures administratives. Avant même la promulgation des deux lois du 30 juin 1975, le rapport de F. BLOCH-LAINE est le symbole de cette évolution sémantique et institutionnelle. Mais face à ce mouvement qui tire ses origines d'influences internationales, certaines résistances et oppositions s'organisent.

A- L'affirmation d'un mouvement de fond

Le passage de l'inadaptation au handicap consacre la définition d'une logique administrative au dépend de l'approche médicale. Le rapport intitulé "Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées"⁶⁷³ envisage, dès 1967, une orientation gestionnaire de ce problème médico-social. Sans pour autant abandonner les références scientifiques initiales, l'accent est davantage mis sur la réinsertion. Elle doit être favorisée grâce à l'action de commissions spéciales, à même d'évaluer les besoins et les aptitudes des personnes concernées. Dans le même temps, cette approche administrative des questions sociales légitime l'action des associations de personnes handicapées.

1) D'une logique médicale à l'avènement d'une logique administrative

"Avec la volonté des pouvoirs publics de légiférer sur l'ensemble des personnes, enfants ou adultes, se dégage une définition substantialiste du handicap en tant que tel"⁶⁷⁴. Ainsi, le handicap fait partie de la personne qui définit sa participation à la société en fonction de celui-ci. A la fin des années 1960, cette approche substantialiste connaît cependant une évolution. Auparavant, le traitement de l'inadaptation avec la seule référence au modèle médical engendrait un traitement médical des personnes concernées, hors de la société. Avec l'approche administrative, et même si la définition substantialiste du handicap est toujours présente, la personne est envisagée dans un cadre de vie ordinaire, en fonction de ses capacités. Si la loi du 30 juin 1975 ne consacre pas de définition du handicap, les réflexions préalables permettent de mettre en avant cette approche substantialiste, qui sera validée par les commissions spéciales.

a) les prémices : les écrits de F. BLOCH-LAINE

⁶⁷³ Rapport de François BLOCH-LAINE présenté au Premier ministre, Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, op.cit.

⁶⁷⁴ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.19.

Les années 1960 et 1970 voient l'émergence des réflexions relatives au handicap comme problème public. A cette période, il ne s'agit plus de reléguer les inadaptés dans des structures médicales chargés de les contenir ou de les réadapter. Il convient désormais de reconnaître des droits et des devoirs aux personnes handicapées. Ce mouvement connaîtra un premier aboutissement avec la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Mais, avant cet avènement, il convient d'exposer le rapport rédigé par F. BLOCH-LAINE en 1967⁶⁷⁵, qui vise à établir un lien entre la notion d'inadaptation et celle de handicap, et entre la notion d'efficacité collective et de considération de l'individu.

Pour F. BLOC-LAINE, "sont inadaptés à la société dont ils font partie les enfants, les adolescents et les adultes qui, pour des raisons diverses, plus ou moins graves, éprouvent des difficultés, plus ou moins grandes, à être et à agir comme les autres. Ceux-là, dont le nombre et la variété s'accroissent, posent à la société des problèmes dont elle prend de plus en plus conscience depuis quelques années, mais qu'elle maîtrise mal encore"⁶⁷⁶. L'auteur part de la notion d'inadaptation largement admise à l'époque pour finalement amener à la considération d'un problème social. Ce rapport distingue quatre domaines : en partant du constat d'une "insuffisance des réalisations au regard des besoins à satisfaire" et de l'exposé des "problèmes fondamentaux, d'organisation et de stratégie", il propose de mettre en place "des prestations successives qui concourent à prévenir, détecter et traiter les divers handicaps et les inadaptations qui en résultent et à les compenser par l'attribution d'avantages financiers". Enfin, ce rapport préconise "une revue des fonctions que les pouvoirs publics ont à remplir, parmi les autres agents de l'œuvre de réadaptation". Au travers de ces quatre éléments, le rapport Bloch-Lainé établit un lien entre le traitement médical de l'inadaptation et son dépassement par le biais d'une solidarité nationale à définir. Ainsi, même si la référence première de ces écrits continue à distinguer clairement le normal et le pathologique en invitant les élèves inadaptés à s'intégrer à la société, il convient de mettre en lumière l'effort poursuivi, à savoir la définition d'institutions à même de garantir le "droit à l'enseignement comme pour tous les autres enfants et adolescents". L'objectif est ici de "diversifier les milieux de vie, admettre la coexistence de plusieurs et cantonner durablement les êtres les plus faibles dans les milieux les plus préservés". L'intégration est donc possible, mais cela doit se faire en fonction des aptitudes individuelles.

⁶⁷⁵ Rapport de François BLOCH-LAINE présenté au Premier ministre, Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, op.cit.

⁶⁷⁶ Ibid.

F. BLOCH-LAINE prolonge cette réflexion relative à l'articulation de la prise en compte de l'individu et du collectif en se posant la question de la finalité de telles politiques. Ainsi, il se demande s'il vaut mieux garantir l'efficacité collective du système ou promouvoir le bonheur individuel : à cette interrogation, il répond que "la main-d'œuvre étant rare, toute récupération est la bienvenue"⁶⁷⁷. Il indique également que "les infirmes seront plus heureux s'ils travaillent ; mais surtout la nation y gagnera ; à tout le moins, elle évitera de les avoir en charge sans aucun profit". Mais, ce rapport nuance légèrement cette approche essentiellement fonctionnelle de l'éducation en invitant également à se poser la question de l'épanouissement individuel, tout en replaçant cet objectif en lien avec le critère d'utilité sociale : à ce sujet F. BLOCH-LAINE note l'information suivante : "il reste cependant à savoir dans chaque cas d'espèce, si c'est en se mesurant au monde normal, en y prenant ou reprenant une place diminuée, que tel handicapé s'épanouira le mieux et, par conséquent, sera utilisé au mieux, en même temps qu'il sera le plus heureux"⁶⁷⁸.

b) Le fonctionnement des commissions

S'il convient d'utiliser toutes les aptitudes individuelles au service du développement économique, il revient à diverses commissions administratives de déterminer les personnes handicapées. Cela rejoint la vision qui sera défendue dans la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées, au terme de laquelle "sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions départementales"⁶⁷⁹.

L'institutionnalisation de ces instances consacre une approche médico-administrative déjà en vigueur auparavant. De telles commissions organisent, bien avant la loi du 30 juin 1975, la sélection, l'orientation des élèves en fonction de critères médicaux. Ainsi, la prégnance de ce modèle conduit à considérer l'infirmité dans l'optique d'y apporter des soins préventifs ou curatifs. En ce sens, l'article 12 de la loi du 15 avril 1909⁶⁸⁰ définit les commissions médico-pédagogiques qui relèvent du ministère de l'Éducation nationale. Cette

⁶⁷⁷ Rapport de François BLOCH-LAINE présenté au Premier ministre, Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, op.cit.

⁶⁷⁸ Ibid.

⁶⁷⁹ Déclaration de Simone VEIL devant le Sénat le 3 avril 1975, Seconde session ordinaire de 1974-1975, pp.291 et s.

⁶⁸⁰ Article 12 de la loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

instance travaille en relation avec la section des mineurs de la commission départementale d'orientation des infirmes qui dépend du ministère de la Santé. La commission départementale de l'éducation spéciale définie par la loi du 30 juin 1975⁶⁸¹ est la résultante de ces deux structures qui servent à la fois à déterminer l'orientation scolaire, médicale des jeunes et adolescents inadaptés, tout en leur attribuant une aide financière⁶⁸². La simplification administrative ainsi souhaitée entérine le fonctionnement d'un système existant, en accentuant l'importance donnée à la gestion administrative des dossiers. Cela va dans le sens de l'analyse proposée par E. PLAISANCE, pour qui, le rapport de F. BLOCH-LAINE traduit avant tout une volonté de rationalisation administrative qui amène finalement à distinguer deux catégories de personnes regroupées sous un même terme : "celles qui présenteraient des déficiences ou des maladies chroniques diverses" et "celles qui n'ont ni handicap physique ni un niveau mental inférieur à 0,65 ; mais qui, par suite d'une débilité légère ou de troubles du comportement, seraient des inadaptés scolaires, des enfants et des adolescents en danger moral, des enfants, adolescents et adultes libérés de prison, enfin divers a-sociaux"⁶⁸³. Cette citation permet de faire un parallèle avec l'évolution du traitement scolaire de l'inadaptation qui tend progressivement à distinguer les inadaptés selon la reconnaissance d'un handicap avéré ou selon une situation d'échec scolaire qu'il convient de prendre en charge pour protéger la société.

2) De nouvelles relations partenariales entre le ministère de l'Éducation nationale et le secteur privé

Le rapport de F. BLOCH-LAINE défend une approche administrative du traitement du problème social que constitue le handicap. Les propositions émises vont dans le sens d'une légitimation du secteur de l'enfance inadapté, secteur associatif et privé. Le ministère de l'Éducation nationale n'est pas concerné de prime abord par ces réflexions. Pourtant, son rôle ne va cesser de s'accroître au contact de mesures sociales visant dorénavant à éduquer les enfants handicapés et insérer les adultes. En attendant, il convient de présenter le développement des associations travaillant dans ce domaine, au cours des années 1960, et

⁶⁸¹ Article 6 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF du 1^{er} juillet 1975 p.6596.

⁶⁸² Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., pp.285-286.

⁶⁸³ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.21.

l'influence grandissante de ces mêmes structures de droit privé, au cours des travaux préparatoires à la loi du 30 juin 1975.

a) La place des associations avant la loi du 30 juin 1975

Au cours des années 1960, les associations de personnes handicapées ne cessent de mettre en place des actions visant à la fois à légitimer leurs prérogatives et à s'inscrire comme des partenaires indispensables de l'action sociale. Pour ce faire, elles parviennent à jouer un rôle politique qui est particulièrement mis en lumière au cours des travaux préparatoires à la loi du 30 juin 1975.

Face à cette situation, le secteur de l'enseignement spécialisé se développe largement à cette période, tout en "souffrant" de cette comparaison institutionnelle. Mais, il est nécessaire de reconnaître que le système scolaire ne permettait sans doute pas l'émergence d'une reconnaissance politique du handicap. Les références scolaires renvoyant davantage au mérite, aux aptitudes individuelles et à la définition d'une norme collective, il semble logique que la construction du handicap comme problème public soit davantage le fruit d'actions associatives militantes. Dès lors, et afin d'expliquer l'émergence de cette représentation politique du handicap, un parallèle peut être fait avec l'analyse d'A. HONNETH à propos du mouvement de défense des noirs américains dans les années 1950 et 1960. Ainsi, selon cet auteur, "on constatait régulièrement, dans les publications liées à cette cause, que l'expérience de la discrimination juridique conduit à un sentiment paralysant de honte sociale, dont on ne parvient à se libérer que par le militantisme et la résistance"⁶⁸⁴. Ce modèle est transposable à l'avènement de la considération politique du handicap en France. Ainsi, les associations définissent leurs actions militantes en fonction de trois caractéristiques principales, à partir des années 1960⁶⁸⁵: la réunion des pairs, de personnes ayant des difficultés semblables, la vitalité des nouveaux arrivants, la volonté de s'inscrire dans "une fonction tribunicienne" par la publicité des actions. Les associations quittent progressivement une fonction essentiellement expérimentale de la déficience, particulièrement forte durant les années 1950 et 1960, pour adopter une fonction gestionnaire se traduisant davantage par un développement

⁶⁸⁴ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.205.

⁶⁸⁵ Alain BLANC, Sociologie du handicap, op.cit., p.84.

considérable du nombre de structures accueillant toujours plus de bénéficiaires⁶⁸⁶. Il est donc possible d'affirmer à la suite d'A. BLANC que cette période se caractérise par "le passage de l'éthique de la conviction à l'éthique de la responsabilité"⁶⁸⁷, ce qui permet dorénavant d'élargir le champ d'actions aux populations inadaptées mais aussi aux personnes les plus vulnérables.

Cette évolution du rôle des associations rencontre la volonté de l'Etat qui tend à développer une nouvelle logique administrative répondant à l'objectif de simplifier les liens entre les différents ministères concernés par l'enfance inadaptée. Ainsi, les associations tiennent une place importante dans la définition d'actions visant à considérer la personne handicapée comme faisant partie intégrante de la société. Il s'agit désormais de répondre autrement à la "parcellisation du secteur social", en liant les actions des ministères de la Santé, de la Justice et de l'Education nationale⁶⁸⁸.

b) La place des associations dans la préparation de la loi

La loi du 30 juin 1975 installe le handicap dans les politiques publiques. Les associations contribuent pleinement à la prise en compte de nouvelles problématiques relatives à l'adaptation et à la gestion des structures accueillant des personnes handicapées⁶⁸⁹. Pour cela, un groupe composé de vingt-et-une associations portent les principales revendications. Avant l'adoption de cette loi. L'APF, l'APAJH et l'UNAPEI en font partie. Ces trois associations ont déjà établi des liens forts avec l'Etat, fondés sur une légitimation de leurs actions quant à la prise en charge des enfants inadaptés. Ainsi, l'importance du travail mené au sein des structures médico-psychopédagogiques est largement reconnue. Si en 1962, l'UNAPEI ne cherche pas l'adoption d'une loi d'ensemble en faveur de l'enfance inadaptée mais cherche davantage à peser sur des réformes partielles, cela s'inscrit dans une démarche pragmatique visant à obtenir des mesures concrètes, à même de faciliter la vie des inadaptés,

⁶⁸⁶ Alain BLANC, Sociologie du handicap, op.cit., p.87.

⁶⁸⁷ Alain BLANC, Sociologie du handicap, op.cit., p.87.

⁶⁸⁸ Pierre BODINEAU, Du bon usage des associations par l'Etat : le début des CREA, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

⁶⁸⁹ Michel CHAUVIERE, Critiques oubliées et réactions contrastées à la loi de 1975, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.291-302.

et non dans une dynamique de soutien d'un vaste débat sur le statut de l'enfance inadaptée⁶⁹⁰. Mais, au début des années 1970, l'objectif consiste désormais à pérenniser les initiatives portées par les associations. Ainsi, le "groupe des 21" intervient activement dans la production de la loi d'orientation. Ses membres s'appuient sur les observations contenues dans le rapport de F. BLOCH-LAINE. Ainsi, un nouveau référentiel tend à se construire⁶⁹¹. Les références à l'invalidité, à l'incurabilité, à l'inadaptation sont progressivement abandonnées au profit d'un nouveau référentiel faisant place aux personnes handicapées rééducables, ayant des aptitudes à développer et pouvant s'intégrer dans la société. Le handicap devient progressivement un "sous-référentiel" de la politique d'action sociale⁶⁹². Fort de cette évolution, les associations participent pleinement aux différentes étapes de l'élaboration de la loi du 30 juin 1975. Selon P. GUYOT, le "groupe des 21" se réunit en mai 1974 afin de produire un document de travail présentant un ensemble de propositions d'amendements au projet de loi d'orientation. Suite à la diffusion de ce document en date du 18 juin 1974, les représentants associatifs sont reçus par le Secrétaire d'Etat à l'action sociale, puis par le Premier ministre et par les ministres des finances et du travail. P. GUYOT mentionne également des contacts établis avec les députés et sénateurs. Ce document constitue "une plateforme commune de propositions d'amendements par le groupe des 21"⁶⁹³. Il y est question de l'articulation entre le secteur public et le secteur privé, de la définition du droit à compensation, du montant de l'allocation adulte handicapé, de la prévention et du dépistage des handicaps, mais aussi de la formation et de la recherche ainsi que des aides techniques nécessaires.

Après le passage du registre de la charité à celui de la solidarité au cours des années 1950, s'ouvre donc une nouvelle ère marquée par une position militante des associations qui cherchent à légitimer leur position dominante auprès des acteurs politiques, tout en justifiant leur modèle de gestion des politiques liées au handicap. Selon, J.-J. SCHALLER, cette période se caractérise par la promotion d'un "secteur économique-social"⁶⁹⁴ qui se fonde sur

⁶⁹⁰ Eric PLAISANCE, Deux associations dans leur rapport à l'Etat au début des années 1960 : l'APAJH et l'UNAPEI, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

⁶⁹¹ Patrick GUYOT, Le rôle des grandes associations de personnes handicapées dans l'élaboration de la loi d'orientation de 1975, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, op.cit.

⁶⁹² Ibid.

⁶⁹³ Patrick GUYOT, Contribution à l'histoire des associations dans le secteur du handicap, Le groupe des 21 et la plateforme commune de propositions : un consensus associatif de circonstance dans le cadre de l'élaboration entre 1973 et 1975 de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, www.creaibourgogne.org/uploads/bulletins/archives/2009/292-05-1.pdf

⁶⁹⁴ Jean-Jacques SCHALLER, Les associations du secteur sanitaire et social dans la société française depuis la guerre, in Sous la direction de François BLOCH-LAINE, Faire société, les associations au cœur du social, op.cit.,

une certaine rentabilité économique, tout en faisant bénéficier l'Etat d'une expertise particulière face au caractère protéiforme que constitue le secteur de la pauvreté et de l'exclusion.

B- Les résistances et les oppositions

L'abandon de la référence à l'inadaptation et la remise en question des structures distinctes relevant du secteur de l'enseignement spécialisé rencontrent quelques résistances. Ainsi, si l'approche administrative du handicap tend à s'imposer, il est possible dans le même temps de mentionner certaines oppositions à cette nouvelle catégorisation : certains professionnels de la santé, des membres associatifs ou des partis politiques s'organisent pour défendre une autre vision de la prise en charge des personnes handicapées. Ces différentes remises en question sont portées à la connaissance du grand public par le biais des partis politiques. Il convient cependant de préciser que seul le groupe communiste s'abstient sans s'opposer au moment de voter la loi, afin de ne pas remettre en cause les avancées ainsi permises⁶⁹⁵.

1) Résistances au sein de l'enseignement spécialisé et opposition de certaines associations

Quelques associations de personnes handicapées s'opposent radicalement au projet issu du rapport de F. BLOCH-LAINE. Ainsi, la principale revendication de ces mouvements concerne la volonté des personnes handicapées de faire partie intégrante de la société sans avoir recours à la loi. Indépendamment de cet objectif législatif, certains auteurs voient dans le mouvement ainsi amorcé la volonté de contrôler la société et particulièrement les personnes les plus vulnérables.

a) Dans le domaine scolaire

pp.57-74.

⁶⁹⁵ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.285.

La corrélation entre différents facteurs conduit à délégitimer progressivement les structures relevant de l'enseignement spécialisé. Ainsi, la promotion de la démocratisation scolaire, la considération des droits de l'individu et de son épanouissement, l'avènement d'un nouveau référentiel relatif au handicap, et enfin l'émergence de la notion d'échec scolaire sont autant d'éléments venant interroger les finalités propres de l'enseignement spécialisé.

Malgré ces différentes évolutions, les structures relevant de l'enseignement spécialisé ne connaissent pas de bouleversement majeur au cours des années 1970. Au contraire, elles continuent à se développer largement en faisant toujours référence aux mêmes expertises psychopédagogiques que celles utilisées auparavant. Le ministère de l'Education nationale n'intègre donc pas immédiatement les évolutions sociales. A titre d'exemple, il est possible d'évoquer le diplôme d'enseignant spécialisé, défini par l'arrêté du 23 septembre 1963⁶⁹⁶: ce texte permet l'organisation de l'examen du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés. La référence à l'inadaptation est ici explicite ; elle sera toujours effective après la promulgation de la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Cette référence sera seulement abandonnée en 1987 avec la promotion du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire⁶⁹⁷. En attendant ce changement de vocabulaire qui permet l'abandon de la référence aux inadaptés, certaines circulaires⁶⁹⁸ devançant ce mouvement en mentionnant les moyens d'œuvrer à l'intégration des enfants et adolescents handicapés.

Dans le domaine scolaire, les résistances sont ainsi le fait de l'utilisation d'un vocabulaire inapproprié, mais aussi de réticences quant à l'accueil d'un public différent. A ce sujet, J.-C. CUNIN⁶⁹⁹ partage son expérience personnelle en tant qu'enseignant travaillant dans un établissement spécialisé. Il évoque la frilosité de certains autres professionnels, du ministère de l'Education nationale ou même du ministère de la Santé, à envisager la sortie des

⁶⁹⁶ Arrêté du 23 septembre 1963, Organisation de l'examen du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 3 octobre 1963, p.8871.

⁶⁹⁷ Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, création du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, JORF du 17 juin 1987 p.6478.

⁶⁹⁸ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 4 février 1982, Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 24 février 1983, Circulaire n° 83-082, n° 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 relative à la Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

⁶⁹⁹ Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit.

élèves handicapés de ces structures particulières. Cela rejoint l'appréciation largement partagée à l'époque selon laquelle, les élèves inadaptés ou handicapés bénéficient d'une meilleure prise en charge s'ils sont considérés isolément. De plus, pour de nombreux professionnels, cela garantit le bon fonctionnement des classes ordinaires tout en les protégeant face à d'autres élèves qui auraient un comportement inapproprié.

b) Dans le domaine médico-social

Le traitement réservé aux élèves handicapés et aux personnes handicapées en général fait l'objet de critiques au sein du domaine médico-social. Si au sein des institutions nationales, il est possible de noter certaines réticences du fait de professionnels, ou certaines résistances institutionnelles, notamment liées à l'utilisation d'un vocabulaire désuet, le secteur médico-social connaît de fortes oppositions.

Les réflexions de cette époque sur le handicap traduisent aussi, indépendamment de l'ouverture à la solidarité et à l'égalité des chances, le souci de garantir l'ordre, la gestion préventive, ou le contrôle de certaines populations⁷⁰⁰. E. PLAISANCE argumente sur ce point en rappelant la mise en place de mesures de gestion bureaucratique en médecine infantile (sous le sigle GAMIN) et en action sanitaire et sociale (sous le sigle AUDASS), mesures vivement critiquées par les associations et les professionnels concernés. Ces systèmes informatiques rencontrent ainsi une opposition dans la mesure où ils confirmeraient la mise en place d'une politique de sélection.

Mais indépendamment de ces mesures administratives, P. TURPIN évoque l'existence de mouvements radicaux de personnes handicapées en France pendant les années 1970⁷⁰¹. A ce sujet, il distingue trois courants distincts marqués par une égale volonté d'action pour une meilleure intégration sociale des personnes handicapées : il note la constitution d'un "courant post soixante-huitard", à côté d'un "courant pro-syndicaliste" et d'un "courant d'opposition à la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées". Ces différents mouvements inscrivent leurs revendications dans une dénonciation de l'ordre social existant, qui légitime notamment

⁷⁰⁰ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.24.

⁷⁰¹ Pierre TURPIN, *Les mouvements radicaux de personnes handicapées en France pendant les années 1970*, in *Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations*, PUR, Rennes, 2000, pp.315-324.

le maintien de structures de relégation telles que les ateliers protégés, les centres d'aide par le travail ou les établissements gérés par les associations. En mêlant action politique et militantisme au profit des personnes handicapées, "le comité de lutte des handicapés"⁷⁰² entend agir avec d'autres catégories sociales marginalisées pour s'allier au prolétariat révolutionnaire.

Si la résistance aux orientations futures de la loi du 30 juin 1975 concerne avant tout une référence idéologique avec les exemples précédemment donnés, les psychiatres se retrouvent quant à eux progressivement dans une position incertaine. Ainsi, ils craignent pour "la défense du secret médical et dénoncent le fixisme contenu dans la notion de handicap"⁷⁰³. Cette opposition s'inscrit dans une tentative de légitimer à nouveau leur pratique autour d'une nouvelle "taxinomie dynamique"⁷⁰⁴. Si "le label des handicapés serait cette sorte de diplôme à rebours qui donne, sinon des droits, du moins un statut, une place assignable dans la structure sociale"⁷⁰⁵, de nombreux psychiatres s'opposent à un tel mouvement en considérant le caractère évolutif de la déficience : l'objectif pour eux consiste donc à garder la mainmise sur la "désignation de la déviance en proposant à chaque fois des prises en charge souples, désenclavées", alors même que la définition des nouvelles commissions d'orientation vient bousculer ce modèle.

2) Oppositions des partis politiques et des acteurs syndicaux

Si l'opposition de certains syndicats s'est affirmée surtout après la promulgation de la loi en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, les critiques émises s'inscrivent dans les revendications portées dès la fin des années 1960. Pourtant, au moment de voter la loi du 30 juin 1975, le Parti communiste ne s'y oppose pas, afin de ne pas bloquer certains points positifs de la réforme. Ainsi, les députés membres de ce parti s'abstiennent. Il convient d'analyser les oppositions dominantes en dressant un bilan de cette période marquée par un accroissement du rôle de l'Etat, que ce soit dans la planification économique, la gestion ou le contrôle des structures associatives.

⁷⁰² Ibid.

⁷⁰³ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.218.

⁷⁰⁴ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.219.

⁷⁰⁵ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit.

a) Importance et influence du Parti communiste dans le contexte de guerre froide : les politiques varient selon les alliances

Durant les années 1950, la psychologie scolaire avait connu un coup d'arrêt suite à l'adoption d'une position critique de ce secteur par le Parti communiste. Dans la même veine, la sociologie critique de l'éducation se nourrit largement au cours des années 1960 des critiques du système capitaliste. Ainsi, la dénonciation des structures existantes est très fréquente : la promotion d'une logique administrative du handicap n'échappe donc pas à ces critiques⁷⁰⁶. Le Parti communiste⁷⁰⁷ dénonce ainsi une loi autoritaire mais se contente de "réclamer la nationalisation des structures de l'enfance inadaptée". Pour autant, les membres de ce parti ne votent pas contre la loi qui sera finalement adoptée avec 409 voix pour, 1 voix contre et 73 abstentions ; en effet, le texte proposé accorde tout de même une place nouvelle au ministère de l'Education nationale, ce qui, à leurs yeux, constitue une avancée. Selon P. MAZEREAU, les périodes précédentes se caractérisaient par une "bipartition entre le secteur médico-éducatif et l'enseignement spécialisé"⁷⁰⁸. Face à cette situation, le Parti communiste a toujours réclamé la gestion de tout le secteur de l'enfance inadaptée par le seul ministère de l'Education nationale. C. WEBER exprime clairement cette position dans la séance de discussion relative à la loi du 30 juin 1975, lorsqu'il indique que "le service public de l'Education nationale doit avoir la responsabilité d'assurer l'éducation générale des enfants et des adolescents handicapés ou inadaptés (...). C'est pourquoi, nous pensons qu'il faut créer, au sein du ministère de l'Education nationale, un département de l'enfance handicapée qui aurait une tâche d'impulsion et de coordination en matière de programme pour promouvoir les établissements spéciaux, spécialiser les personnels éducatifs, susciter les progrès pédagogiques et thérapeutiques". Il poursuit en remarquant que "l'éducation des enfants doit être assurée dans des établissements scolaires ordinaires" avant de résumer ainsi la position du groupe : "c'est à l'Etat, et à l'Etat seul, qu'il appartient de prendre en charge le problème des handicapés"⁷⁰⁹.

⁷⁰⁶ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.288.

⁷⁰⁷ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.223.

⁷⁰⁸ Ibid.

⁷⁰⁹ Claude WEBER, discussion relative à la loi du 30 juin 1975, JORF débat au Sénat, séance du 8 avril 1975,

L'adoption de la loi du 30 juin 1975 permet donc une avancée bénéfique pour le ministère de l'Education nationale avec la définition de l'obligation éducative, ce qui satisfait dans l'ensemble, les représentants politiques. Pour autant, d'autres mouvements s'opposent au compromis institutionnel ainsi trouvé entre acteurs privés et publics. P. TURPIN note à ce sujet l'existence du collectif "ultragauchiste" Handicapés Méchants⁷¹⁰ qui dénonce l'ordre social existant : ce mouvement s'oppose fortement à l'adoption de la loi et dénonce la mise en place de structures dont l'existence se justifierait par "l'exploitation et la neutralisation d'éléments potentiellement nuisibles à l'ordre public"⁷¹¹. Malgré ces oppositions, l'ensemble des acteurs politiques se satisfont des avancées ainsi permises par les travaux préparatoires à la loi d'orientation.

b) Bilan de la période

Les années 1960 et 1970 sont particulièrement remarquables quant à l'évolution du secteur de l'enseignement spécialisé. Cette période voit tout d'abord l'organisation d'un système institutionnel bipartite qui s'équilibre grâce à la généralisation des tests psychométriques. Ainsi, l'utilisation des connaissances scientifiques permet dans un premier temps de distinguer les élèves inadaptés, avant, dans un deuxième temps, de les séparer entre ceux qui relèvent de structures gérés par le secteur de l'enseignement spécialisé et ceux qui sont accueillis dans des établissements médico-éducatifs.

Progressivement, et sous l'impulsion des réflexions propres aux droits individuels, à la démocratisation scolaire, à la reconnaissance du handicap et de l'échec scolaire comme problèmes publics, ce système voit l'émergence de premières critiques. Elles se nourrissent largement d'une remise en question de la logique de la planification qui, en donnant la primauté aux objectifs économiques met de côté les ambitions individuelles et les espérances collectives. Le changement de contexte économique constitue également un élément important de la remise en question du système existant, ce qui fait dire à B. CHARLOT que "la représentation de la société qui ainsi s'impose peu à peu, et transforme profondément la

p.301.

⁷¹⁰ Pierre TURPIN, Les mouvements radicaux de personnes handicapées en France pendant les années 1970, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.315-324.

⁷¹¹ Ibid.

définition même de la planification, est celle d'un ensemble traversé de tensions et de contradictions traversés par des stratégies d'acteurs"⁷¹². Dans ce contexte, l'Etat social tente de définir ses interventions autour de la prise en charge des individus, et par la définition de nouveaux bénéficiaires. Appliquée au domaine du handicap, cette évolution se caractérise par la définition d'une approche administrative de la déficience. Ainsi, il ne s'agit plus désormais de considérer des inadaptés dont il conviendrait de leur apporter des réponses exclusivement médicales, mais dorénavant il s'agit pour l'Etat de prendre en charge des ayants-droits, pouvant bénéficier d'une compensation financière. R. CASTEL remarque à ce sujet qu'un tel modèle "arase les particularités individuelles"⁷¹³, puisque "les bénéficiaires des services sont d'un même mouvement homogénéisés, encadrés par des catégories juridico-administratives, et coupés de leur appartenance concrète à des collectifs réels"⁷¹⁴.

Avec la définition du handicap et la promotion du collège unique⁷¹⁵, le secteur de l'enseignement spécialisé s'ouvre également progressivement à une gestion davantage administrative de l'adaptation scolaire. Ainsi, l'échec scolaire et l'accueil des élèves handicapés constituent progressivement des problèmes relevant des politiques publiques qui vont connaître une large audience à partir des années 1980.

⁷¹² Bernard CHARLOT, La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques, in Bernard CHARLOT, Jacky BEILLEROT, La construction des politiques d'éducation et de formation, op.cit.

⁷¹³ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.637.

⁷¹⁴ Ibid.

⁷¹⁵ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

Partie 2 L'enseignement spécialisé dans l'école : de l'intégration à l'inclusion dans un ensemble commun ?

Suite aux réflexions scolaires et sociales des années 1960 et 1970, les enjeux de l'enseignement spécialisé se rapprochent de plus en plus des problématiques scolaires générales. Cela se fait par le biais législatif et réglementaire et fait suite à la réaffirmation d'idéaux républicains : l'égalité des chances, le mérite. Dans le même temps, la dimension fonctionnelle de l'éducation tend à être moins forte du fait de l'apparition progressive d'un chômage structurel et de l'affirmation de nouveaux droits. Les politiques sociales s'orientent davantage vers la lutte contre l'exclusion autour des notions d'intégration, d'insertion, de participation de tous dans un univers commun.

D. SCHNAPPER reprend les mots de R. CASTEL, "intégration" et "insertion", pour expliquer l'évolution des politiques d'intervention en France. S'il ne faut pas entendre "intégration" au sens "intégration scolaire", il convient plutôt de suivre l'explication donnée : "les politiques d'intégration sont animées par la recherche de grands équilibres, l'homogénéisation de la société à partir du centre. Elles procèdent par directives générales dans un cadre national"⁷¹⁶. Pour l'auteur, c'est ce modèle qui a influencé les politiques d'intervention avant les années 1980. Les politiques d'insertion, quant à elles, répondent à un modèle relevant "d'une logique de discrimination positive : elles ciblent des populations particulières et des zones singulières de l'espace social, et déploient à leur intention des stratégies spécifiques"⁷¹⁷. En partant de cette analyse, il convient d'étudier l'évolution réglementaire entre la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, et la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, cette période étant marquée par une évolution importante de l'enseignement spécialisé.

⁷¹⁶ Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Gallimard, Paris, 2002, p.72.

⁷¹⁷ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.676.

Titre 1 Intégration scolaire et sociale, promotion de l'égalité des chances et du mérite

Etudier l'évolution législative des textes relatifs aux droits des élèves handicapés de 1975 à 2005 permet de se rendre compte du passage de l'affirmation d'une obligation éducative à la volonté de scolariser tous les élèves. Durant ces trente années, de nombreux textes réglementaires confèrent un rôle toujours plus important au ministère de l'Education nationale. Au nom de l'égalité, et sauf choix parental visant à proposer une instruction à domicile, tous les jeunes en âge d'être scolarisés doivent bénéficier d'une instruction et d'une éducation dispensées par des enseignants. Il est important de préciser que cette évolution se réalise grâce à un changement de regard sur le handicap et sur la difficulté scolaire. Cela engendre aussi de nouveaux équilibres avec les institutions relevant des ministères de la Santé et des Affaires sociales. En considérant une approche davantage situationnelle du handicap, et en développant différentes actions destinées à remédier aux difficultés des élèves, le ministère de l'Education nationale souhaite se doter de nouveaux moyens à même de prendre en compte les spécificités de chaque individu.

Chapitre 1 L'intégration scolaire des élèves adaptables et la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers

La définition des politiques d'intégration précédemment données par D. SCHNAPPER organise une certaine homogénéisation de la société à partir de références universelles. Faire référence à l'intégration scolaire revêt une interprétation différente. Initialement, cette expression renvoie exclusivement à l'enseignement spécialisé⁷¹⁸ en considérant l'adaptation d'actions pédagogiques aux élèves handicapés et aux élèves en grande difficulté scolaire. Ainsi, envisager l'intégration scolaire relève déjà d'une démarche s'apparentant davantage à des problématiques en lien avec l'insertion de populations ciblées. L'émergence de réflexions pédagogiques et institutionnelles, notamment par l'identification de besoins éducatifs particuliers, engendre une évolution importante du système scolaire dans son ensemble.

Section 1 La marche vers l'adaptation individuelle au nom de l'intégration scolaire

Evoquer l'intégration scolaire concerne à la fois les élèves handicapés, pour qui il convient de trouver une solution éducative, et les élèves en grande difficulté scolaire, pour qui certains ajustements pédagogiques sont progressivement mis en place. L'intégration scolaire de ces deux catégories de population ciblées, soit de manière médicale, soit par le biais des résultats aux évaluations, amène deux réponses au traitement de l'inadaptation. L'enseignement spécialisé se développe donc à cette période en distinguant nettement ces deux champs d'action. Les années 1970 vont cependant permettre l'émergence de nouvelles réflexions éducatives et pédagogiques, qui vont favoriser la reconnaissance institutionnelle des élèves ainsi identifiés. Il est important de préciser en quoi cette évolution de l'enseignement spécialisé et de l'école en général s'inscrit pleinement dans une nouvelle dynamique démocratique.

⁷¹⁸ Selon l'article 1^{er} du décret n° 87-415 du 15 juin 1987 créant le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, JORF du 17 juin 1987, p.6478, "il est institué un certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires destiné à attester la qualification des maîtres appelés à exercer leurs fonctions dans les classes, établissements ou services accueillant des enfants et adolescents en difficulté, handicapés ou malades, en vue de leur adaptation ou de leur intégration scolaires".

Paragraphe 1 Lois de 1975 : organisation du secteur social et conséquences sur l'enseignement spécialisé

Depuis la structuration du secteur de l'enfance inadaptée à la fin de la deuxième guerre mondiale, une large initiative est laissée aux structures associatives. Le ministère de l'Education nationale tente pourtant de reprendre la main, et ce particulièrement depuis le début des années 1960. Pour autant, au début des années 1970, primauté est toujours accordée aux expertises médicales et scientifiques apportées par les professionnels travaillant dans les instituts médicaux. En calquant ses interventions rééducatives et pédagogiques sur ces mêmes recommandations médicales, l'enseignement spécialisé tend à obtenir une légitimité certaine. La loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées entérine cette ambivalence historique. Mais, cette loi en reconnaissant l'obligation éducative permet également d'envisager autrement l'intégration scolaire, non plus seulement par le biais de la seule normalisation mais également par l'intermédiaire des réflexions relatives à l'adaptation pédagogique.

A- Les institutions sociales, médico-sociales et les personnes handicapées

Deux lois adoptées le 30 juin 1975 organisent la vie des personnes handicapées. La loi n° 75-534 est en faveur des personnes handicapées et consacre une approche administrative de l'incapacité. La loi n° 75-535 organise les institutions sanitaires et sociales susceptibles d'accueillir les personnes dont la déficience les empêche de suivre une vie normale. La référence à la norme est forte au travers de ces deux textes. Leur analyse permet de souligner la reconnaissance juridique de spécificités propres à une catégorie de population, conformément à une logique d'insertion.

1) Lois de 1975 : Analyse et mise en œuvre

Les deux lois adoptées le 30 juin 1975 entérinent une évolution sociale au profit des personnes inadaptées, amorcée dès la fin de la deuxième guerre mondiale. En consacrant des

droits particuliers aux personnes handicapées, la société organise un droit à compensation qui doit favoriser la participation du plus grand nombre, à condition pour les personnes concernées d'être en mesure de s'adapter aux exigences inhérentes aux normes sociales. Ces deux lois connaissent rapidement des critiques quant à l'approche consacrée qui est essentiellement administrative et médicale. Ainsi, les institutions sociales et médico-sociales voient leur champ d'action clairement défini ce qui engendre une légitimation certaine des projets éducatifs mis en œuvre. Cela se fait souvent au détriment de la considération des situations individuelles particulières. Pour autant, grâce à l'affirmation d'une obligation éducative, le ministère de l'Education nationale étend son influence sur les structures sociales.

a) L'obligation éducative dans la loi n° 75-534 du 30 juin 1975

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n° 75-534 du 30 juin 1975⁷¹⁹ est un texte d'ordre général visant le passage d'une assistance individuelle des personnes handicapées à une affirmation de leurs droits au nom de l'intégration⁷²⁰. Seuls les huit premiers articles concernent l'enseignement spécialisé. Cette loi concerne tous les âges et tous les aspects de la vie et met en avant l'objectif d'intégrer dans la société tous les enfants handicapés.

Pour autant, les avancées envisagées par la loi se révèlent très vite dépendantes des conditions de financement et des décrets d'application. De plus, l'affirmation dès l'article 1^{er} d'une restriction au principe d'intégration semble aller à l'encontre de l'objectif affiché : "l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie". Ainsi, même s'il est mentionné dans ce même article que "la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale", la condition citée oblige la personne handicapée à s'adapter à son

⁷¹⁹ Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n° 75-534 du 30 juin 1975, JORF du 1^{er} juillet 1975, p.6596.

⁷²⁰ Marie-Madeleine DIENESCH in Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.283.

environnement. Dès lors, ce premier article renvoie aux capacités de la personne plutôt qu'aux facultés d'aménagement pouvant être mises à disposition des personnes concernées. Il s'agit donc clairement d'une "homogénéisation de la société à partir du centre" si l'on suit l'analyse des politiques d'intervention mentionnée par R. CASTEL et reprise par D. SCHNAPPER⁷²¹.

Les personnes handicapées ne pouvant s'adapter et adapter leurs modes de vie sont prises en charge au sein d'instituts médico-sociaux. Il en va de même concernant les élèves qui ne peuvent suivre une scolarité ordinaire : la définition de "l'éducation spéciale", mentionnée à l'article 4, vise ainsi à renforcer l'objectif de scolarisation de tous les enfants mais est peu ambitieuse quant à l'intégration de ceux-ci dans un cadre ordinaire. Ce traitement offert par l'éducation spéciale se justifie tout de même par la volonté de répondre aux besoins de chaque enfant en leur offrant "les actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales" dont ils ont besoin. Le lien entre l'obligation éducative et les différentes sphères pouvant être concernées par la prise en charge d'enfants handicapés se retrouve également dans l'article 3 qui préconise l'accueil "dans des structures d'action médico-sociale précoce" des "enfants chez qui un handicap aura été décelé". Cet article suppose une catégorisation des enfants, et donc des élèves, qui est très vite critiquée au regard des évolutions des représentations, notamment sous l'impulsion de travaux menés à l'étranger⁷²². Ainsi, l'article 3 légitime le maintien du "détour ségrégatif"⁷²³ au nom de la reconnaissance d'un handicap qui dès lors peut être vécu comme un état et non comme une situation nécessitant un aménagement : la vision médicale du handicap est encore très prégnante et l'influence respective des différents ministères intéressés par l'avenir de ces enfants entraîne des points de vue distincts dont le législateur a dû se départir. L'article 5, qui reconnaît une situation déjà existante et marque un compromis entre les ministères de l'Education nationale, de la Santé et des Affaires sociales, favorise la mise à disposition d'enseignants au profit d'instituts médico-sociaux.

⁷²¹ Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, op.cit., p.72 ; Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.418.

⁷²² P. WOOD a établi la classification internationale du handicap en 1980. *Organisation mondiale de la santé, International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*, World health organization, 1980 ; Pour la version française de ce document, *Classification internationale des handicaps : déficience, incapacités et désavantages*, op.cit.

⁷²³ Philippe RAYNAUD, *L'éducation spécialisée en France (1882-1982)*, *Esprit*, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

b) Organisation du secteur sanitaire et social : une séparation entérinée par l'autre loi du 30 juin 1975 ?

La loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales⁷²⁴ est toute aussi importante que la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées adoptée le même jour : cette loi régit les conditions de création, de financement, de formation et de statut du personnel des établissements et services du secteur.

Ces deux textes législatifs entérinent une situation développée depuis les années 1950 : l'impulsion privée en matière de structures s'accompagne désormais d'une volonté politique visant à faciliter la prise en charge des personnes handicapées. Dans ce contexte, qui relève d'une approche gestionnaire et d'une délégation aux initiatives des associations, "l'obligation éducative" peut être mise en place au sein du système scolaire ou au sein des structures de droit privé. Cela constitue une avancée certaine dans la mesure où le fait d'envisager le terme "obligation éducative" permet de rompre avec les mots employés auparavant qui organisaient une catégorisation des niveaux d'éducabilité⁷²⁵. Les inadaptés qu'ils soient inéducables, semi-éducables ou éducatibles sont dorénavant reconnus comme titulaires de droits personnels du fait d'un handicap. Cette évolution sémantique marque une première reconnaissance législative de spécificités inhérentes à la personne. Pour autant, la réaffirmation du rôle prépondérant joué par les institutions médico-sociales vient rapidement limiter la portée de l'obligation éducative et renvoie les spécificités personnelles à l'appréciation médicale. Une reconnaissance administrative tend à s'instaurer mais cela se fait davantage au sein des structures déjà existantes qu'à l'intérieur des établissements scolaires.

Les deux lois du 30 juin 1975 entérinent donc une évolution sociétale continue depuis la structuration du champ de l'enfance inadaptée durant la France de Vichy. Ces deux lois permettent une institutionnalisation des pratiques⁷²⁶ et ouvrent de nouvelles possibilités en matière d'accueil des personnes handicapées : l'affirmation d'une obligation éducative, à côté d'une priorité donnée aux soins, va ainsi permettre à l'éducation spéciale de se rapprocher des

⁷²⁴ Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales, JORF du 1^{er} juillet 1975, p.6604.

⁷²⁵ A propos des mots employés pour désigner le handicap : Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.12.

⁷²⁶ Patrick GUYOT, *Le rôle des grandes associations de personnes handicapées dans l'élaboration de la loi d'orientation de 1975*, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, *L'institution du handicap : Le rôle des associations*, op.cit.

institutions scolaires ordinaires, qui voient les premiers aboutissements des réflexions sur l'école unique.

2) Bilan et critiques

Selon l'article 4 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, "l'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales ; elle est assurée soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés. L'éducation spéciale peut être entreprise avant et poursuivie après l'âge de la scolarité obligatoire".

Cette mention constitue un véritable changement de logique en liant l'ensemble des professionnels susceptibles d'intervenir auprès de jeunes handicapés⁷²⁷. Ce nouvel arbitrage du législateur s'avère également important au regard de l'histoire du traitement de la déficience en France : jusqu'à la fin des années 1960, la logique de catégorisation par la mesure de l'intelligence prévalait et s'appliquait pour déterminer les capacités scolaires des élèves⁷²⁸. Pourtant, dans les années 1970, la société est toujours tiraillée entre le souhait de recourir à la médecine et la volonté d'éduquer, notamment par l'action de l'école.

a) Première reconnaissance légale du handicap : une évolution discutée

La loi n° 75-534 du 30 juin 1975 entérine la première reconnaissance légale du handicap. Pour autant, elle n'apporte pas de définition précise et ne permet pas de déterminer ce qui constitue un handicap, au contraire de la loi du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés⁷²⁹. Si cette loi adoptée sous la IV^e République offrait une première définition, elle le faisait dans un cadre très précis, le domaine de l'emploi, et mettait en avant une vision déficiente du handicap. Au contraire, la volonté de S. VEIL en tant que ministre de la santé est de ne pas enfermer le handicap dans une définition, ce qui reviendrait à exclure, à marginaliser une population déterminée. A ce sujet, E. PLAISANCE fait référence à l'exposé des motifs du projet de loi en mai 1974 : "Toute définition risque de figer dans des

⁷²⁷ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.102.

⁷²⁸ Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.31.

⁷²⁹ Article 1^{er} de la loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés, JORF du 24 novembre 1957, p.10858.

classifications rapidement inadéquates ou dépassées des catégories dont la principale caractéristique est d'être mouvantes et relatives"⁷³⁰. Pour autant, les impératifs administratifs amènent à la prise en compte d'une définition par défaut du handicap : "Sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions départementales"⁷³¹.

En reprenant l'analyse des politiques d'intervention de R. CASTEL déjà mentionnée, il est possible de préciser la portée de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975. Cette loi favorise l'intégration des personnes handicapées en leur reconnaissant pour la première fois une place dans la société. Pour autant, et malgré le fait de ne pas définir la notion de handicap, cette reconnaissance s'établit par rapport à un centre, à une norme ce qui revient à envisager la normalisation de personnes⁷³² au nom d'une référence commune. En cela, la loi relève d'une politique d'uniformisation. Mais l'originalité de cette loi réside dans le fait qu'elle constitue une porte ouverte vers la considération de nouveaux titulaires de droits au nom d'une logique providentielle selon D. SCHNAPPER⁷³³. Ainsi, les décrets d'application et circulaires qui suivront mettront clairement en lumière la politique d'insertion précédemment définie par R. CASTEL. Pour cet auteur, c'est la dynamique de la société salariale qui est ainsi questionnée : "Cette prise de conscience d'un principe d'hétérogénéité dans une société emportée par la croissance marque sans aucun doute un recul des politiques intégratrices globales et multiplie les traitements spéciaux des "populations à problème". Mais elle n'empêche pas la machine sociale d'avancer, et le progrès social de se déployer"⁷³⁴.

b) La nécessaire adaptation de la personne handicapée à son environnement

Avec la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, les personnes handicapées forment une nouvelle catégorie d'ayant-droits. Cela se justifie au nom de l'égalité inhérente à chaque personne indépendamment de ses facultés ou potentialités. L'affirmation de "l'obligation

⁷³⁰ Michel FONTAN, professeur et directeur du CTNERHI, in introduction au colloque "classification internationale des handicaps : du concept à l'application". CTNERHI, n° hors-série PUF 1989, in Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.23.

⁷³¹ Intervention devant le sénat du 3 avril 1975 reprise in Hervé CELLIER, La gestion du handicap par l'école : les paradoxes d'une nécessaire adaptation, Informations sociales, mai 2010, n° 161, pp.32-35.

⁷³² Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.28.

⁷³³ Dominique SCHNAPPER, La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine, op.cit., p.54.

⁷³⁴ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.680.

éducative" procède de ce même esprit : chaque élève a ainsi droit de recevoir une éducation conforme à ses besoins et en fonction de ses capacités, que ce soit dans un cadre scolaire ou médico-social.

Les modèles médicaux sont donc toujours très prégnants. La détermination des capacités se fait par le biais de tests, par la consignation de références médicales qui permettent ensuite d'offrir une réponse éducative la plus adaptée aux besoins ciblés. Pour autant, S. EBERSOLD remarque que "le traitement social de l'altérité s'organise moins autour d'une démarche ségrégative reposant sur une logique d'affirmation de la différence, que d'un processus de normalisation s'appuyant sur une logique de négation de la différence, ou plus exactement, de l'irréductibilité de celle-ci"⁷³⁵. L'orientation politique mise en avant vise donc la réadaptation du sujet handicapé, toujours en ciblant des manques ou des insuffisances, mais cette fois-ci en permettant aussi une première prise en compte dans le monde ordinaire. Cette nouvelle logique entérinée par la loi est tout de même l'objet de critiques autour du terme "handicap" qui "tendrait à s'inscrire dans un geste ségrégatif lié à un degré d'impossibilité dans un contexte social"⁷³⁶. Ce point de vue est partagé par des professionnels de la santé selon E. PLAISANCE. Ces derniers dénoncent la fixité du diagnostic et s'intéressent à la portée du mot "handicapé", et à son application à des maladies mentales évolutives et fluctuantes. Dans ce sens, une approche situationnelle serait préférable puisque, selon un contexte donné, une personne peut être handicapée ou non. Le handicap "ne peut être compris que comme l'expression d'un déficit et déficit sous-entend obligatoirement référence à une norme. Ainsi le "handicapé" devient un a-normal : c'est-à-dire un individu en deçà de la norme"⁷³⁷. Cette citation marque l'importance des réflexions relatives à la situation de handicap : elles ne cesseront de se développer par la suite jusqu'à devenir de plus en plus soutenue par les associations après les années 2000. Ainsi, l'importance du contexte handicapant devrait dorénavant être pris en compte. Cela rejoint les théories internationales promues à la même époque⁷³⁸.

Les mutations de l'enseignement spécialisé sont tributaires des réflexions générales et des avancées normatives à venir. La loi n° 75-534 du 30 juin 1975 a le mérite d'affirmer la

⁷³⁵ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirmes, op.cit., p.28.

⁷³⁶ Romain LIBERMAN, Handicap et maladie mentale, PUF, Paris, 1988, p.44, in Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.24.

⁷³⁷ Motion du syndicat de la psychiatrie, in Psychiatrie aujourd'hui, n° 32, 1978, in Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.25.

⁷³⁸ A propos de l'émergence de nouvelles théories et notamment le passage de la classification internationale des handicaps (CIH) à la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), Henri-Jacques STIKER, Corps infirmes et sociétés, op.cit., p.249.

nécessité de penser l'intégration des personnes handicapées et de poser les bases d'une nouvelle vision de la participation citoyenne et scolaire, dans ses huit premiers articles. En reprenant la définition de l'insertion donnée par R. CASTEL, il est donc possible de se rendre compte de l'impact de cette loi, et ce jusqu'à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

B- Les conséquences sur la cohésion sociale

A partir des années 1970, se développe en France de nouvelles réflexions quant à la définition d'un nouveau modèle social. L'émergence du chômage structurel et la reconnaissance juridique de populations particulières engendrent de nouvelles politiques publiques. Face à ces évolutions, les missions de l'école évoluent fortement, dans le sens d'une prise en compte accrue des spécificités de chacun. L'enseignement spécialisé est logiquement confronté à de nouvelles problématiques : concilier la scolarisation de tous et la prise en compte des difficultés d'apprentissage s'inscrit dans une nouvelle dynamique démocratique.

1) Concilier scolarisation et hétérogénéité

La scolarisation du plus grand nombre en considérant l'hétérogénéité du public accueilli fait émerger de nouvelles réflexions pédagogiques et sociales. Répondre aux besoins des élèves, notamment ceux en difficulté, reconnaître des spécificités propres à quelques-uns entraîne une évolution certaine des pratiques scolaires. Cela s'inscrit pleinement dans une nouvelle définition des missions propres aux structures relevant de l'enseignement spécialisé. Certains auteurs voient à ce sujet les prémices d'un système inclusif à même d'engendrer une nouvelle cohésion sociale par le biais de l'école.

a) Inscription dans la recherche d'une nouvelle cohésion sociale

Les années 1970 voient l'institution de nouveaux principes régissant le monde scolaire. L'allongement de la durée de l'instruction obligatoire est en place depuis 1967⁷³⁹ alors que la loi HABY⁷⁴⁰ permet l'instauration du collège unique. Les réflexions sur l'égalité, sur la justice sont au cœur des politiques publiques. Rapidement, un nouveau questionnement apparaît : comment scolariser un public hétérogène et conserver une cohésion sociale autour de l'école, dans un contexte professionnel plus difficile ?

Au début de cette période, "l'échec scolaire s'impose comme une urgence scientifique et politique, cependant cantonnée dans des arènes spécialisées, à vocation scientifique, pédagogique ou militante"⁷⁴¹. La généralisation de la reconnaissance des difficultés, au sein de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire, amène à la prise en compte des droits de chaque élève dans un souci égalitaire⁷⁴². L'orientation des politiques scolaires change donc au contact de la mise en lumière du problème que constitue l'échec scolaire. Dès lors, et progressivement, l'objectif de l'école n'est plus la sélection d'une élite républicaine, processus qui autorisait largement le recours au modèle psychométrique et au modèle médico-social afin de déterminer les élèves relevant de l'enfance inadaptée : dans ce contexte, la réponse apportée à la difficulté scolaire était exclusivement médicale, "confiée à des personnels relevant du secteur de la santé ou des affaires sociales et non de l'éducation, conduite hors de l'institution scolaire afin de mieux réadapter les sujets concernés à un environnement social lui-même fortement normalisé"⁷⁴³.

A partir des années 1960, l'avènement d'un courant de pensée visant la démocratisation scolaire et la mise en place d'une égalité de traitement des élèves permet d'envisager la scolarisation de tous sans pour autant faire disparaître immédiatement les filières séparées. Il convient ainsi pour chaque élève, et même si le terme "hétérogénéité" commence à être employé, de s'adapter à la norme proposée au risque d'être relayé dans des filières dont les objectifs prioritaires sont la rééducation et la mise en conformité avec les exigences de la norme scolaire. Ainsi, des élèves déficients ou handicapés peuvent être

⁷³⁹ En 1959, le ministre de l'Éducation, J. BERTHOIN, prolonge par une ordonnance (ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959, JORF du 7 janvier 1959, p.376) la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme par un décret du même jour l'organisation du système éducatif (décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959, p.422) ; L'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans est effective en 1967.

⁷⁴⁰ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

⁷⁴¹ Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., p.304.

⁷⁴² Bertrand RAVON, L'échec scolaire : histoire d'un problème public, op.cit., p.317.

⁷⁴³ Claudie RAULT, Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, Nouvelle revue de l'AIS, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.21.

intégrés à l'école "sous réserve de pouvoir accéder aux mêmes apprentissages que leurs pairs et dans les mêmes conditions"⁷⁴⁴.

Le phénomène de démocratisation scolaire a entraîné une "massification scolaire" et a dans un premier temps eu un impact certain sur le nombre d'élèves considérés comme étant en difficulté, et sur le nombre de classes de perfectionnement susceptibles de les accueillir. La coexistence d'un modèle médical et d'une nouvelle politique en germe amène progressivement, à partir de cette période, à repenser le rôle des classes de perfectionnement et des structures spécialisées.

b) Les prémices de l'inclusion ? Cela va dans le sens de la prise en charge de la difficulté scolaire ?

Les enseignants constatent rapidement une plus grande hétérogénéité du public accueilli, sans pour autant que la question de l'aide à apporter aux élèves en difficulté ne soit posée clairement au niveau politique ; même si les groupes d'aide psychopédagogique⁷⁴⁵ interviennent de façon ponctuelle, la compétition scolaire s'intensifie au sein d'un modèle où la réussite scolaire est "perçue de plus en plus comme la condition première de l'insertion socioprofessionnelle et de la promotion sociale"⁷⁴⁶.

Cette nouvelle problématique a entraîné selon H. BENOIT l'apparition des principes de l'école inclusive, notamment la prise en compte des besoins des élèves, dans une perspective d'adaptation de la norme scolaire. Si la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 n'invite pas les institutions à s'adapter aux situations particulières, elle constitue cependant une étape importante dans l'affirmation de l'éducabilité des élèves handicapés. En rompant avec les vocables utilisés auparavant et en soulignant "l'obligation éducative", cette loi permet d'envisager une reconnaissance indispensable à toute vie humaine. C. GARDOU affirme, à propos de la société inclusive aujourd'hui en germe, que "l'exister spécifie les hommes, marqués par leur inachèvement natif et leur nature sociale"⁷⁴⁷. C. GARDOU poursuit son analyse, dont un parallèle peut être fait avec l'avènement de l'obligation éducative : "les

⁷⁴⁴ Claudie RAULT, Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, Nouvelle revue de l'AIS, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.21.

⁷⁴⁵ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, B.O. n° 8 du 19 février 1970.

⁷⁴⁶ Hervé BENOIT, Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ?, Nouvelle revue de l'AIS, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.81.

⁷⁴⁷ Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, op.cit., p.85.

humains n'ont pas seulement besoin, comme les autres animaux sociaux, de vivre en société pour se coconstruire : ils ont besoin, pour exister, d'inventer de la société"⁷⁴⁸. Pour autant, et même s'il serait approximatif de parler de société inclusive dès 1975, la reconnaissance permise par la loi engendre une première prise en compte de besoins identifiés et ciblés dans le cadre scolaire. En rapprochant cette nouvelle problématique de celle qui concerne l'échec scolaire plus largement, l'enseignement spécialisé se retrouve confronté à l'affirmation du sujet-élève en tant que personne titulaire de nouveaux droits et de nouvelles obligations. L'objectif, partagé au sein de l'ensemble du système scolaire, est donc désormais de "vivre ensemble". Ainsi, selon R. ESTABLET et J. ZAFFRAN, "l'école doit représenter pour tout le monde un espace d'égalité et de démocratie"⁷⁴⁹. Cela s'inscrit pleinement dans la lutte pour la reconnaissance dont les mécanismes sont explicités par A. HONNETH⁷⁵⁰. Pour cet auteur, le sujet de droit ne peut être reconnu dans son intégrité qu'à condition de voir ses sentiments formulés dans un groupe tout entier. C'est grâce à la similitude de problèmes interpersonnels que les résistances collectives s'organisent et permettent, ensuite, une reconnaissance communautaire, puis individuelle. Ce schéma est transposable aux problématiques liées au handicap, la reconnaissance légale et sociale intervenant suite à des actes de résistance individuels et collectifs. Concernant le traitement de la difficulté scolaire au sein de l'enseignement spécialisé, et malgré quelques efforts institutionnels, la reconnaissance de ce problème public n'est pas d'actualité. Au cours des années 1970, seules comptent les classifications établies par les psychologues scolaires : à titre d'exemple et en reprenant la circulaire instituant les sections d'éducation spécialisée il est mentionné que sont admis "les déficients intellectuels légers des deux sexes"⁷⁵¹, le recrutement étant assuré par les commissions médico-pédagogiques. Au sein de l'enseignement spécialisé, il n'y a donc pas à cette période de distinction entre handicap et difficulté scolaire.

2) Conséquences de la dynamique démocratique

⁷⁴⁸ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !*, op.cit., p.86.

⁷⁴⁹ Roger ESTABLET, Joël ZAFFRAN, *Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire*, Mission interministérielle recherche expérimentation, Paris, 1997, p.15.

⁷⁵⁰ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p.273.

⁷⁵¹ Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, *Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers*, B.O. n° 2 du 11 janvier 1968.

Les politiques publiques se développent dans le sens d'une intervention définie au plus près des besoins des citoyens. La recherche de moyens visant à définir une égalité réelle caractérise cette période. Ainsi, ces politiques admettent la reconnaissance de différences, de particularités tout en se référant à un modèle universaliste. Dès lors, la dynamique démocratique engendre une intervention accrue de l'Etat, soucieux de répondre aux demandes spécifiques de certains administrés.

a) Logique providentielle et interventionnisme étatique

Les politiques éducatives et scolaires de l'après-guerre s'inscrivent dans une dynamique démocratique marquée par une affirmation égalitaire. Ce postulat, qui a permis un accès pour tous à l'école unique, connaît une évolution qui renforce la logique providentielle et l'interventionnisme étatique, selon D. SCHNAPPER. Ainsi, la transcendance collective tendrait à s'amenuiser au contact de mesures particularisantes, destinées à favoriser certaines catégories de population. La recherche d'une égalité formelle serait donc moins forte au profit d'une volonté d'obtenir une égalité réelle⁷⁵².

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 procéderait de cette évolution⁷⁵³, en permettant le recours à une logique providentielle au détriment du modèle universaliste initial. Ainsi, certaines catégories de personnes sont en position de demander l'application de droits nouveaux afin de satisfaire les besoins économiques et sociaux de chacun ; cette évolution vient modifier l'objectif législatif en autorisant une application spécifique à une situation particulière au détriment de la visée générale et universelle défendue en théorie. Les attentes envers l'Etat sont fortes, au point que ce dernier devient l'acteur principal : il est susceptible de garantir une obligation de résultat dans la recherche de l'égalité. L'élitisme républicain fondé sur le principe du mérite est donc remis en question par des mesures pragmatiques visant l'intégration de chaque individu-citoyen dans la société. Au niveau scolaire, cette logique providentielle peut être nuancée : si le fondement législatif permet cette évolution, ce sera davantage par les textes d'application et les influences internationales qu'émergeront des mesures particularisantes. La logique providentielle ainsi exposée se rapprochera dès le début des années 1980 de la mutation des

⁷⁵² Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, op.cit., p.31.

⁷⁵³ Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, op.cit., p.54.

politiques d'intervention, avec le passage à une logique relevant davantage de l'insertion sociale, au sens défini par R. CASTEL⁷⁵⁴. La période se caractérise donc par l'activation d'un nouveau référentiel d'action : grâce à l'intervention de l'Etat, la question du handicap tend à se désinsulariser en rejoignant les problématiques sociales communes et collectives. Pour autant, il est possible de citer M. CHAUVIERE qui, en relevant les ambiguïtés de l'action publique en 2003, précise que "la question du handicap occupe un espace singulier où des fortes désignations et de lourdes ignorances existent. On l'a soit minimisé pour en réduire l'impact potentiel ou imaginaire soit au contraire majoré pour en exalter le sens profond en termes de charité, de solidarité ou de citoyenneté"⁷⁵⁵. Cette remarque sur le handicap faite au début du XXI^e siècle est largement d'actualité dans les années 1970.

b) Vers une prise en charge individuelle par l'instauration de politiques particulières ?

D. SCHNAPPER explique l'évolution de "la dynamique démocratique" dans un sens précis : elle s'inspire de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 pour affirmer que "tous les hommes sont potentiellement des citoyens libres et égaux"⁷⁵⁶. L'utilisation du mot "potentiellement" est intéressante puisque, pour remplir cet objectif, il faut que la personne soit en mesure de tirer bénéfice de cette liberté ou de la reconnaissance de ses droits. L'évolution des questions relatives au handicap procède de cet esprit : avec la loi du 30 juin 1975 et la reconnaissance légale du handicap, l'Etat social intervient au plus près des citoyens. Ainsi, selon D. SCHNAPPER, "l'Etat social, devenu l'une des sources essentielles des identités sociales, élabore constamment de nouvelles catégories de bénéficiaires et multiplie ses interventions"⁷⁵⁷. L'évolution de l'enseignement spécialisé après 1975 procède de cette logique : au nom de la dignité devant être reconnue à chacun, l'éducation, l'accès aux soins médicaux au même titre que l'accès à la culture doivent être garantis. La dynamique ainsi amorcée à cette période témoigne d'une volonté forte d'assurer l'égalité des citoyens par le droit et par la loi.

⁷⁵⁴ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.684.

⁷⁵⁵ Michel CHAUVIERE, Handicap et discriminations, Genèse et ambiguïtés d'une inflexion de l'action publique, in Daniel BORRILLO, Lutter contre les discriminations, La Découverte, Paris, 2003, p.103.

⁷⁵⁶ Dominique SCHNAPPER, La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine, op.cit., p.35.

⁷⁵⁷ Dominique SCHNAPPER, La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine, op.cit., p.36.

Mais conjointement à cette dynamique démocratique, l'individu doit être de plus en plus autonome et doit nécessairement s'adapter aux exigences de la société⁷⁵⁸. Ainsi, si un élève handicapé peut voir ses troubles reconnus par une commission médico-sociale, il devra tout de même montrer ses capacités et ses facultés d'adaptation pour s'insérer dans la société. Au monde des filières et du détour ségréatif qui offrait une certaine fixité et qui régissait le système scolaire précédemment, succède ainsi un univers scolaire marqué par la nécessité de s'adapter, de démontrer des qualités ou des compétences. De même, par la reconnaissance légale de nouveaux droits, la personne handicapée se retrouve dans une position semblable à tout citoyen : elle doit faire preuve de responsabilité et être à même de connaître les rouages administratifs pour bénéficier de dispositifs qu'elle peut légitimement solliciter. Ce changement de logique peut être comparé à la vision nouvelle du travail à la même période. Ainsi, selon P. ROSANVALLON, "au monde de la planification a succédé celui d'une nécessaire adaptation permanente. (...) Le fonctionnement des organisations est devenu indissociable de la reconnaissance d'une certaine autonomie des travailleurs"⁷⁵⁹. Il en est de même au sein de l'école : le fonctionnement des institutions est tributaire de la participation de tous les élèves. Pour cela, il convient de mettre les élèves dans une position de réussite, quitte à adopter des mesures particularisantes⁷⁶⁰.

La loi n° 75-534 du 30 juin 1975 marque un changement de cap pour l'enseignement spécialisé et pour l'école en général. Les jeunes handicapés ont désormais l'obligation d'être éduqué dans un cadre scolaire, que ce soit à l'école ou par le biais d'enseignants mis à disposition dans les structures de droit privé. L'affirmation de cette obligation, ainsi que la reconnaissance particulière d'une catégorie de personnes, va permettre l'accentuation des réflexions institutionnelles et pédagogiques sur les inadaptations scolaires.

Paragraphe 2 Normalisation, insertion et incidences sur l'échec scolaire

La loi du 30 juin 1975 organise une intervention de l'Etat au plus près des besoins des personnes handicapées. Cette loi s'inscrit clairement dans une démarche de rationalisation

⁷⁵⁸ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.301.

⁷⁵⁹ Ibid.

⁷⁶⁰ Exemple des ZEP. Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 27 du 9 juillet 1981, Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981, Zones prioritaires ; Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 1 du 21 janvier 1982, Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981, Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires.

administrative, notamment en ayant recours à des instances particulières telles que les commissions départementales d'éducation spéciale. Un changement de logique s'amorce, et ce même si les références à la normalisation et à la médicalisation des problèmes de santé sont toujours très prégnantes. Appliquée au domaine scolaire, cette évolution a des incidences certaines sur la prise en charge des élèves handicapés, mais aussi sur les réponses apportées au problème de l'échec scolaire. Progressivement, les objectifs visant l'insertion de populations identifiées comme étant en difficulté s'affirment.

A- Les objectifs gestionnaires et l'approche soignante

Au cours des années 1970, se met en place un processus de normalisation du handicap. La solidarité nationale est réaffirmée ce qui se traduit par le passage d'une logique médicale à l'adoption d'une approche médico-administrative. De nouvelles représentations s'instituent, tout en laissant une place importante aux influences nosographiques et médicales⁷⁶¹.

1) Approche médicale et approche médico-administrative

La loi du 30 juin 1975 institue les commissions départementales d'éducation spéciales (CDES) et les commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP). Les CDES concernent les enfants et jeunes handicapés de moins de vingt ans. Les COTOREP traitent des dossiers relatifs aux adultes handicapés jusqu'à 60 ans. Seules les CDES ont un lien avec l'enseignement spécialisé. Elles consacrent une approche médico-administrative du handicap en favorisant un travail conjoint entre l'Education nationale, les DDASS, les CAF ou les assurances maladies ainsi que les familles et les représentants associatifs⁷⁶². Il convient d'envisager les définitions des approches médicales et médico-administrative avant d'évoquer le fonctionnement des CDES.

⁷⁶¹ Préface de Christian de MONTLIBERT, in Serge EBERSOLD, *L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme*, op.cit., p.6.

⁷⁶² Témoignage de Jean-Claude CUNIN sur l'instauration des CDES en Seine-et-Marne. Il parle d'un véritable esprit de partenariat entre les différents acteurs locaux, partenariat qui n'était pas généralisé dans toutes les CDES, in Jean-Claude CUNIN, *Le handicap en France, chroniques d'un combat politique*, op.cit., p.24.

a) définition des deux approches

La loi du 13 juillet 1971⁷⁶³ et la loi du 30 juin 1975 organisent le passage d'une solidarité familiale à la définition d'une solidarité nationale. A ce sujet, S. EBERSOLD évoque la motivation qui oriente l'esprit de ces lois : "l'action menée par les pouvoirs publics consiste à adopter une démarche de soutien à l'initiative privée en définissant le cadre et les moyens conditionnant le fonctionnement et le développement des structures d'éducation spéciale"⁷⁶⁴.

Il ne s'agit donc pas d'une volonté de l'Etat de prendre totalement à son compte la gestion des enfants et adolescents handicapés accueillis dans des structures spéciales. La scolarisation dans un milieu commun à tous les jeunes n'est donc pas encore envisagée. Au contraire, la logique médicale, qui vise à apporter une réponse précise à un diagnostic précédemment établi, est toujours largement admise. Cette logique régit donc les admissions et le fonctionnement des structures relevant des initiatives privées. Pour autant, cette approche soignante doit désormais s'articuler avec un contrôle médico-administratif mis en place par l'Etat. A ce sujet, S. EBERSOLD remarque : "Les dispositions législatives de la loi d'orientation du 30 juin 1975 n'entendent pas retirer aux associations de handicapés et de parents de handicapés, la gestion des établissements qu'elles ont créés et qu'elles gèrent. Elles cherchent bien plus à assurer aux pouvoirs publics un meilleur contrôle des modes de fonctionnement et de recrutement des organisations gérées par les œuvres privées"⁷⁶⁵. Appliqué au domaine scolaire, cela revient à envisager largement les mises à disposition d'enseignants au sein des instituts médicaux. Très rapidement, cette action sera remise en question par des circulaires visant au contraire la scolarisation en milieu ordinaire⁷⁶⁶. En permettant l'instauration d'une rationalisation budgétaire, la loi entérine un changement de logique : l'Etat devient le coordinateur en matière de handicap. Pour cela, il veille à ce que l'aide apportée aux personnes soit efficace. Cela se traduit par le développement de

⁷⁶³ Loi n° 71-563 du 13 juillet 1971, Allocation d'éducation spécialisée des mineurs handicapés (ou infirmes), JORF du 14 juillet 1971, p.6942.

⁷⁶⁴ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirmes, op.cit., p.74.

⁷⁶⁵ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirmes, op.cit., p.86.

⁷⁶⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 4 février 1982, Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 24 février 1983, Circulaire n° 83-082, n° 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 relative à la Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

nouveaux professionnels de l'éducation et de l'action sociale et par une plus grande autonomisation des personnes handicapées et des familles.

Selon R. CASTEL, ce changement de logique s'explique par "le recul d'une conception publique de l'assistance" au profit d'une "accentuation des tendances dirigistes, planificatrices et technocratiques"⁷⁶⁷. L'avènement de la logique médico-administrative, combinée à la rationalisation budgétaire et aux nouvelles théories sur la participation des personnes handicapées, sera plus tard à l'origine de la volonté de scolariser tous les élèves dans un ensemble commun.

b) Définition légale des institutions et incidences sur l'enseignement spécialisé

Les CDES et les COTOREP assurent la reconnaissance d'un handicap aux personnes ou aux familles qui en font la demande. Ces commissions ont un rôle central dans le dispositif mis en place.

Au niveau départemental, la CDES détermine l'orientation des élèves et, selon l'article 6 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, "désigne les établissements ou les services ou à titre exceptionnel l'établissement ou le service dispensant l'éducation spéciale correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent et en mesure de l'accueillir". Cette commission est également compétente pour déterminer l'ouverture du droit à bénéficier d'une allocation d'éducation spéciale au jeune handicapé. Cette mesure est un moyen de compenser l'obligation éducative prônée par la loi. De même, au nom de l'égalité de traitement de tous les élèves et au terme de l'article 5, "l'État prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés", et ce, quel que soit l'établissement d'accueil. L'article 8 permet également aux élèves et étudiants handicapés de voir la prise en charge intégrale de leurs frais de transports, par l'Etat, dès lors qu'ils se rendent dans un établissement scolaire ou universitaire.

La loi ne remet pas en cause les structures existantes. Au contraire, elle les légitime, tout en leur imposant un contrôle administratif. Dans ce contexte, le rôle des CDES est révélateur et semble procéder du même esprit. Au sein des commissions, le volet administratif prend une place importante ce qui tend à éloigner les institutions des préoccupations des

⁷⁶⁷ Robert CASTEL, La gestion des risques, De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse, Editions de Minuit, Paris, 1981, in édition de 2006, p.136.

personnes. E. PLAISANCE note à ce sujet, en 2009, que "l'aspect excessivement administratif était dénoncé, au détriment d'une attention aux personnes, qu'il s'agisse de parents d'enfants handicapés ou d'adultes handicapés"⁷⁶⁸. Ces commissions "ne fonctionnent généralement pas dans une logique favorisant la vie en milieu ordinaire, qu'il s'agisse de l'école ou du lieu de travail"⁷⁶⁹, alors même que le regard sur le handicap tend à changer à partir de cette période. Ainsi, S. EBERSOLD note que "la loi du 30 juin 1975 entend, dans son approche du traitement social de la déficience, privilégier les conséquences de l'atteinte organique aux causes qui l'ont engendrée"⁷⁷⁰. En suivant cette analyse de S. EBERSOLD, on se rend compte que le fonctionnement des CDES ne semblait correspondre que de manière approximative avec l'esprit de la loi, qui invitait à considérer davantage les besoins des personnes au sein de la société. Au contraire, du fait du grand nombre de dossiers à traiter au sein de chaque commission, une distance s'instaure entre la volonté d'intégration prônée par la loi et l'objectif de rationalisation administrative.

2) Perte de légitimité de l'approche nosographique et motivation des nouvelles politiques

L'approche médico-administrative s'impose. A fortiori, l'approche nosographique, à l'origine du développement de nombreuses structures relevant de l'enfance inadaptée ou de l'enseignement spécialisé depuis 1945, tend à perdre de l'influence. Cela correspond à une période durant laquelle les théories organicistes sont vivement combattues alors que les réflexions sur la place des personnes handicapées dans la société se développent, au nom de la réadaptation et de la normalisation.

a) L'approche nosographique délégitimée

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées combinée à la consécration d'un système scolaire unique vient remettre en question, d'abord timidement puis plus fortement à partir des années 1980, les structures particulières précédemment instituées pour

⁷⁶⁸ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.84.

⁷⁶⁹ Ibid.

⁷⁷⁰ Serge EBERSOLD, *L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme*, op.cit., p.110.

accueillir les élèves handicapés. Le nouveau climat intellectuel et social permet le passage à des dynamiques intégratives qui annoncent déjà les évolutions futures. Selon J. ROCA, les années 1970 se caractérisent par une "délégitimation de la psychologie comme science et de la prise en charge institutionnelle comme dispositif thérapeutique"⁷⁷¹. Cette orientation est renforcée par l'idée selon laquelle "la réussite scolaire est perçue comme la condition de l'insertion socioprofessionnelle et de l'insertion sociale"⁷⁷².

Cette évolution amorcée par des textes permettant la définition d'objectifs à atteindre est au fondement de l'enseignement spécialisé d'aujourd'hui. Ainsi, depuis 1975, de nombreuses avancées normatives ont pu être instituées en référence à l'objectif d'intégration de tous, combiné plus tard à celui d'unicité scolaire. Le mouvement d'ouverture de l'école aux élèves handicapés se développera donc sur la base d'une remise en question de l'approche médicale précédemment privilégiée, ce qui fait dire à J. ZAFFRAN que "l'Etat réaffirme sa volonté d'extirper le handicap des serres de l'exclusion spatiale"⁷⁷³. Cependant, l'évolution aurait pu être inverse sans l'apport de théories internationales, dans la mesure où la mention "obligation éducative" et la logique d'adaptation de la personne handicapée à son milieu lorsque cela est possible⁷⁷⁴, auraient tout aussi bien pu légitimer un recours à des filières distinctes. Cette ambiguïté de la loi est sans doute à l'origine de l'évolution lente du secteur de l'enseignement spécialisé pendant trente ans. Ainsi, si l'on s'en tient au seul texte législatif de 1975, l'intégration n'est pas mise en avant avec la force indispensable à l'application d'un tel engagement. Cette loi a dû être clarifiée par de nombreux décrets et circulaires qui ont permis de retranscrire l'évolution internationale des représentations vis à vis des personnes handicapées.

Ce mouvement vers l'intégration scolaire des élèves handicapés s'inscrit dans une telle remise en question des structures existantes que cette évolution a pu sembler inéluctable. Ce basculement progressif engendre dès lors la nécessité de chercher une autre alternative à "la phase de classification médicale", qui par un souci d'efficacité s'est vite montrée excessive⁷⁷⁵

⁷⁷¹ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.11.

⁷⁷² Hervé BENOIT, Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ?, Nouvelle revue de l'AI, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.81.

⁷⁷³ Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.38.

⁷⁷⁴ Article 1^{er} de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF du 1^{er} juillet 1975 p.6596.

⁷⁷⁵ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.298.

en multipliant le recours aux filières séparées pour des élèves handicapés ou en difficulté scolaire. L'explication pragmatique de J. ROCA permet de comprendre ce changement de fond : "l'insertion de ces enfants dans le monde du travail et de la société est toujours aussi difficile, d'où une remise en question de tout le système"⁷⁷⁶.

b) Assurer l'objectif d'intégration sans pour autant parler d'intégration scolaire.

L'école et l'enseignement spécialisé se voient reconnaître une place importante au sein de la société, dans la mesure où l'affirmation d'une obligation éducative sous-tendrait l'intégration des enfants handicapés. Cet objectif porté par la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 rejoint celui affirmé par les politiques visant la démocratisation scolaire.

Pourtant, ce texte législatif ne traite pas de l'"intégration scolaire". Il faudra attendre les circulaires du 29 janvier 1982 et du 29 janvier 1983 précédemment citées, pour voir les premières références à cette expression. La loi relative aux personnes handicapées parle seulement d'intégration, "de préférence en accueillant dans des classes ordinaires ou dans les classes, sections d'établissements, établissements ou services relevant du ministère de l'Éducation ou de l'Agriculture, dans lesquels la gratuité de l'éducation est assurée, tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap"⁷⁷⁷. A la suite de cet article, J.-C. CUNIN évoque une intégration qui s'est développée de façon progressive. Si elle est permise par la loi, elle est le fruit d'un travail de terrain entre les différents partenaires chargés de l'éducation des jeunes handicapés. Ainsi, J.-C. CUNIN note que, au milieu des années 1970, un pourcentage de 70 à 75% des jeunes suivis par des SESSAD étaient scolarisés dans des écoles ordinaires⁷⁷⁸. Même si ces informations sont révélatrices d'un esprit d'intégration scolaire avant même la formulation explicite de cet objectif, il convient de nuancer ce chiffre en rappelant que les SESSAD sont des structures récentes à l'époque, encore peu développées⁷⁷⁹.

⁷⁷⁶ Jacqueline ROCA, De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975, op.cit., p.298.

⁷⁷⁷ Article 5 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF du 1^{er} juillet 1975 p.6596.

⁷⁷⁸ Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit., p.26.

⁷⁷⁹ Titre V sur les services de soins et d'éducation spécialisés à domicile, du décret n° 70-1332 du 16 décembre 1970 modifiant les annexes du décret 56284 du 9 mars 1956, JORF du 5 janvier 1971, p.171.

L'intégration, si l'on s'en tient au terme mis en avant par la loi, ou l'insertion⁷⁸⁰, si l'on reprend l'expression de R. CASTEL pour qualifier les politiques d'intervention de cette époque, serait donc au cœur de l'objectif législatif. Pourtant, R. CASTEL perçoit une autre motivation dans la promotion de la politique relative aux personnes handicapées. Pour cet auteur, l'objectif de l'Etat est avant tout économique et revient à mettre en place un programme de gestion rationnelle des populations ; Le rapprochement entre l'Etat, le secteur privé et les professionnels répondraient ainsi à une volonté de lier les politiques de l'enfance inadaptée, domaine où "équipes pédagogiques, équipes sociales et équipes médicales, services de soins à domicile, dispensaires, internats ou externats médico-psychologiques, centres médico-psychopédagogiques, services de placements familiaux, d'assistance éducative, d'aide médico-social précoce, de prévention en milieu ouvert, foyers pour adolescents sous assistance judiciaire, etc., se disputent le marché"⁷⁸¹.

Cette citation met en lumière le grand nombre d'acteurs concernés de près ou de loin par l'évolution de l'enseignement spécialisé. La mutation lente du secteur est aussi le fruit de cette complexité historique.

B- Le traitement de la difficulté scolaire et la prise en compte de l'élève

Les personnes handicapées disposent d'une loi qui leur reconnaît une existence juridique. De nouveaux droits principalement marqués par un esprit compensatoire sont ainsi promus afin de favoriser la participation de chacun. Dans le domaine scolaire, l'obligation éducative est affirmée en ce sens pour tous les enfants et adolescents. Suite à ce nouvel objectif, le secteur de l'enseignement spécialisé évolue indéniablement. De même, les réflexions liées aux élèves en difficulté engendrent la définition de nouveaux dispositifs et de nouveaux moyens pour parvenir à aider les enfants et adolescents en échec scolaire. Dès lors, l'institution scolaire tente de se saisir de ce problème public, au premier comme au second degré. Par ailleurs, de nouvelles méthodes pédagogiques se développent et bénéficient d'une attention particulière : la place de l'élève au sein de la classe et de l'école tend ainsi à évoluer fortement.

⁷⁸⁰ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.676.

⁷⁸¹ Robert CASTEL, L'ordre psychiatrique : l'âge d'or de l'aliénisme, op.cit., op.cit., p.135.

1) Présentation des dispositifs existants en matière de lutte contre l'échec scolaire

Les productions scientifiques des années 1960 sont fécondes quant à la remise en question de l'efficacité du système et l'identification des élèves en retard scolaire. A la suite des critiques émises⁷⁸², les politiques scolaires s'orientent progressivement vers une prise en compte de ce problème public. Ainsi, des dispositifs encadrés notamment par des enseignants spécialisés apparaissent afin de permettre aux élèves en difficulté de bénéficier d'une aide davantage individuelle.

a) Le premier degré

A cette période, l'école tente inexorablement de s'ouvrir de manière démocratique à la diversité du public accueilli. L'enseignement spécialisé évolue dans ce contexte, même si le traitement de la difficulté scolaire ne fait pas l'objet d'un plan d'envergure répondant aux difficultés rencontrées par les élèves.

Dans le premier degré, l'institution des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) en 1970 constituent un premier pas vers l'adaptation scolaire⁷⁸³. Ces dispositifs permettent une prise en charge ponctuelle par un psychologue scolaire, un rééducateur en psychopédagogie ou un rééducateur en psychomotricité en fonction des besoins spécifiques des élèves, sans relégation immédiate dans des filières distinctes. Cependant, les professionnels intervenant au sein des GAPP ont aussi pour mission d'identifier les élèves qui "doivent faire l'objet d'un examen multidisciplinaire approfondi et peuvent relever de techniques autres que celles dont dispose le groupe"⁷⁸⁴. Ainsi, même si le plus souvent les techniques rééducatives sont ponctuelles, il convient, pour les élèves dont les situations sont plus graves, qu'ils soient "retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux et être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les

⁷⁸² Voir à ce sujet les ouvrages déjà cités précédemment : Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, L'école capitaliste en France, op.cit. ; Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, Les héritiers, les étudiants et la culture, op.cit. ; Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, op.cit.

⁷⁸³ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

⁷⁸⁴ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès l'enseignement normal"⁷⁸⁵. Les GAPP travaillent donc en lien avec les classes d'adaptation, qui sont définies par la même circulaire, comme des classes "destinées à accueillir les enfants qui, pour des raisons diverses, rencontrent des difficultés à l'école maternelle elle-même et qui semblent voués à l'échec au niveau de l'enseignement élémentaire"⁷⁸⁶. Ce texte poursuit avec la possibilité de recourir à diverses sections d'adaptation selon les différentes difficultés identifiées qu'elles soient physiques, mentales, d'apprentissage, relationnelles. Les classes d'adaptation existent également au sein des écoles élémentaires. Le fait de recourir à une classification médico-psychologique des difficultés en recherchant une solution toujours distincte inscrit le fonctionnement des sections d'adaptation dans l'idée du "détour ségréatif" défini par A. RAYNAUD⁷⁸⁷. Pour autant, la circulaire citée constitue une évolution importante en envisageant la reconnaissance de difficultés passagères. Une autre circulaire de 1976 invite quant à elle à considérer le fait que "la plupart des enfants en difficulté sont des enfants ayant besoin, le plus souvent momentanément, d'une attention particulière"⁷⁸⁸. Cette même circulaire invite également à maintenir le plus possible les élèves dans le milieu scolaire ordinaire, tout en précisant que "le maintien en milieu ordinaire ne peut avoir d'efficacité qu'à la double condition qu'il soit voulu par le maître responsable de la classe" et que "des appuis et des soutiens qualifiés soient apportés à la fois aux enfants en difficulté et aux maîtres"⁷⁸⁹.

Les classes d'adaptation, créées également en 1970, ont aussi pour finalité de permettre le retour en classe ordinaire des élèves qui y sont scolarisés. Avec les GAPP et les classes d'adaptation, une évolution se fait sentir, même si d'autres structures, qui ne favorisent pas un retour dans le système ordinaire des élèves, existent toujours de manière concomitante. Pour autant, la notion de prévention semble progressivement faire son apparition au milieu des années 1970 ce qui amène à envisager "une action en amont pour que l'enfant se

⁷⁸⁵ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

⁷⁸⁶ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970 : définition des sections et classes d'adaptation, faisant suite à la circulaire du 21 septembre 1965 qui "avait pour but de donner un cadre précis au développement des classes et établissements d'enseignement spécial que le ministère de l'Éducation nationale avait décidé d'implanter". Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, Modalités de scolarisation des enfants inadaptes, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 37 du 14 octobre 1965.

⁷⁸⁷ Philippe RAYNAUD, L'éducation spécialisée en France (1882-1982), Esprit, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126.

⁷⁸⁸ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

⁷⁸⁹ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

développe dans les meilleures conditions et trouve naturellement sa place dans toutes les composantes de son environnement"⁷⁹⁰.

b) Le second degré

Au niveau du second degré, le rôle des classes d'adaptation est différent. Elles ne sont plus encadrées par des enseignants spécialisés mais par "un personnel aussi compétent que possible"⁷⁹¹. En lien avec les équipes médico-psychopédagogiques, ces professionnels doivent travailler "à l'accueil d'enfants et d'adolescents d'intelligence normale en situation d'échec scolaire global ou électif pour des raisons d'ordre relationnel"⁷⁹². Il est précisé "qu'il ne s'agit ni de classes de rattrapage ni de classes pour retardés scolaires ni de passerelles entre deux types d'enseignement"⁷⁹³. Cette définition par défaut est relativement floue. La durée de l'accueil n'est pas mentionnée et les modalités du retour dans le cursus ordinaire non plus. A côté de ces structures temporaires, existent toujours les sections d'éducation spécialisée. Elles sont plus anciennes. Elles existent depuis 1967 et accueillent des élèves déficients intellectuels légers⁷⁹⁴. Ces classes permettent d'apporter une réponse partielle à une question qui nécessitera l'individualisation des prises en charge éducative et pédagogique. En envisageant des plus petits effectifs pour définir de meilleures conditions d'apprentissage, les sections d'éducation spécialisée constituent également un pas vers une prise en charge davantage individualisée des besoins des élèves. Le fait d'envisager les ateliers professionnels dès la classe de 4^e inscrit ces structures dans une professionnalisation. Ainsi, selon le modèle à l'œuvre au début de la V^e République, l'enseignement spécialisé doit viser une éducation fonctionnelle, pratique et favoriser l'orientation vers un métier⁷⁹⁵. A cette époque, l'école est

⁷⁹⁰ Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire ROLLAND, Marie-Pierre ROUSSEL, Dictionnaire de pédagogie, op.cit., p.229.

⁷⁹¹ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

⁷⁹² Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

⁷⁹³ Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation, Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970.

⁷⁹⁴ Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers ; Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968.

⁷⁹⁵ Paragraphe sur l'enseignement professionnel dispensé au sein des sections d'éducation spécialisée avec l'instauration de quatre ateliers figurant au programme pédagogique parmi lesquels : mécanique, construction métallique, maçonnerie, menuiserie, peinture, installations sanitaires et thermiques, employés de collectivités, industrie de l'habillement ; Circulaire n° 71-187 du 28 mai 1971, Instructions générales concernant

en elle-même un instrument de sélection avec, au bout de l'orientation, les Sections d'éducation spécialisée et les voies III des collèges d'enseignement secondaire. A ce sujet, B. CHARLOT rapporte l'information suivante : "Créées en 1967 pour accueillir des jeunes à la limite de la débilité légère, les sections d'éducation spécialisée reçoivent en fait un public beaucoup plus large"⁷⁹⁶: 86000 élèves en 1975, 111000 élèves en 1980⁷⁹⁷. Cette augmentation du nombre d'élèves s'explique aussi par la fusion des collèges d'enseignement général et des collèges d'enseignement secondaire au sein du collège unique⁷⁹⁸. La disparition progressive des différentes voies scolaires entraîne une relégation encore plus forte des élèves les plus faibles vers les SES.

Dans l'attente de cette réforme, et à côté des SES, la voie III, dite de "transition-pratique", bien implantée au sein des collèges d'enseignement secondaire, constitue une filière distincte dans laquelle l'enseignement est dispensé par des instituteurs qui ont en principe reçu une formation spécialisée⁷⁹⁹.

2) La place de l'élève

Les principes actuellement défendus au sein de l'enseignement spécialisé sont déjà clairement perceptibles : d'un côté, la recherche de solutions pour lutter contre la difficulté scolaire et pour accéder à une qualification professionnelle ; de l'autre, l'affirmation très progressive du droit à une scolarisation pour les élèves handicapés. Ces deux composantes n'ont cessé d'évoluer depuis trente ans par l'action conjointe de nouvelles normes et l'émergence de nouvelles représentations internationales. Au sein de la classe, ces évolutions s'accompagnent de recommandations pédagogiques, à une époque où la place de l'élève est l'objet de réflexions.

l'établissement des programmes pédagogiques, Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 23 du 10 juin 1971.

⁷⁹⁶ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société contemporaine française, op.cit.

⁷⁹⁷ Bernard CHARLOT cite les chiffres donnés par le ministère de l'Education nationale, la Direction de l'évaluation et de la prospective (D.E.P.) ; Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société contemporaine française, op.cit.

⁷⁹⁸ Mise en œuvre à la rentrée en septembre 1977 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

⁷⁹⁹ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.57.

a) La place de l'individu dans la classe : pédagogie de soutien et nouvelles méthodes

La circulaire n° 77-123 du 28 mars 1977 intitulée "pédagogie de soutien à l'école primaire"⁸⁰⁰ expose les principes et les moyens permettant une meilleure prise en compte des élèves en difficulté. Ce texte illustre l'intérêt accordé aux remédiations pédagogiques. Même s'il est précisé que les dispositions concernent "les élèves qui ont leur place dans une classe normale" et non ceux "qui du fait d'un handicap caractérisé, doivent bénéficier d'une éducation spécialisée", ce texte reflète la nécessaire prise en compte d'un public hétérogène en envisageant quatre actions distinctes : dans le cadre "des activités courantes de la classe", d'une "individualisation des activités de certaines séquences", d'une démarche de "rattrapage", ou par "l'organisation de groupes de niveau selon les disciplines". La définition de ces quatre actions laisse la place à l'institutionnalisation future d'une pédagogie différenciée. La pédagogie de soutien ainsi envisagée est largement à l'œuvre dans la classe avec un enseignant unique, qui peut être accompagné ou conseillé par les professionnels travaillant dans les GAPP.

Cependant, un arrêté du même jour, le 28 mars 1977⁸⁰¹, relatif à l'organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges, vient mettre un frein à l'idée d'une possible différenciation pédagogique : en dégagant un temps particulier réservé au soutien dans l'emploi du temps hebdomadaire, cet arrêté n'évoque pas la nécessité de recourir à chaque instant à une adaptation des enseignements. Pour autant, cet arrêté et ce décret constituent des éléments importants quant à la prise en compte de l'élève en tant qu'individu pouvant rencontrer des difficultés passagères. Le passage au collège unique et la disparition progressive des classes de transition accroît l'hétérogénéité des élèves, ce qui, inévitablement, amènera à des évolutions institutionnelles.

Cependant, il convient de signaler combien la question de l'orientation des élèves en difficulté pose problème. Ainsi, des filières particulières existent à côté des sections d'éducation spécialisée telles que les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) qui remplacent les 4^e et 3^e pratiques à partir de 1972. Afin de mieux se rendre compte de l'utilité de ces structures, les informations données

⁸⁰⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 13 du 7 avril 1977 et n° 16 du 28 avril 1977, Circulaire n° 77-123 du 28 mars 1977, pédagogie de soutien à l'école primaire.

⁸⁰¹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 13 du 7 avril 1977, Arrêté du 28 mars 1977, Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges.

par P. CHEVALLIER sont intéressantes. Ce professeur indique que, dès 1973-1974, les élèves scolarisés en 6^e de transition constituent 18,5% de l'ensemble des élèves de 6^e. Ce pourcentage monte jusqu'à 23,5% concernant les élèves de 5^e. De même, les CPPN et les CPA reçoivent 17,7% des effectifs des classes de 4^e et 3^e et 16% en 1982-1983⁸⁰², et ce, jusqu'à leur suppression en 1991⁸⁰³, soit quinze ans après l'instauration du collège unique.

b) La place de l'individu-élève

Malgré les habitudes institutionnelles plus anciennes, le temps d'une école davantage démocratique se concrétise progressivement. Différentes mesures répondent désormais à une volonté politique de proposer un nouveau modèle.

Si les politiques scolaires et celles traitant de l'enfance inadaptée visaient auparavant à former de futurs travailleurs, le nouveau contexte économique, à partir du milieu des années 1970, incite à réfléchir à l'élaboration d'un modèle social recherchant une meilleure adaptation de chacun à la société civile. La réforme du ministre J. BERTHOIN⁸⁰⁴ va dans ce sens ainsi que la loi du 11 juillet 1975 qui institue le collège unique. Ces deux réformes combinées à la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 doivent instaurer "l'intégration" et "préparer l'accès à la co-appartenance des individus à un même espace social"⁸⁰⁵. Ce changement d'objectif caractérisé par une volonté de former des citoyens et non plus seulement des travailleurs entraîne de nouvelles réflexions sur la capacité de la société à offrir les mêmes chances de réussite à tous les citoyens. La composante sociale de l'individu est mise en avant à un moment où l'objectif de formation professionnelle est plus difficile à tenir. Les années 1970 voient donc la fin, en théorie, de la logique de filières répondant à un objectif essentiellement professionnalisant, au profit de la recherche d'une nouvelle cohésion sociale autour de l'école et par l'école.

L'école a un nouveau rôle très important à jouer à partir de cette période puisqu'elle doit permettre l'intégration scolaire avant d'envisager une intégration sociale, non plus fondée

⁸⁰² Philippe CHEVALLIER, Les filières scolaires de l'échec, Revue Française de pédagogie, n° 77, octobre-novembre-décembre 1986, pp.39-46.

⁸⁰³ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.160.

⁸⁰⁴ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, JORF du 7 janvier 1959 p.376.

⁸⁰⁵ Roger ESTABLET, Joël ZAFFRAN, Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire, op.cit., p.15.

sur l'acquisition d'une qualité professionnelle mais basée sur le partage de valeurs communes. L'apparition d'un chômage structurel, combinée à ce changement d'objectif, engendre le développement très rapide d'un nouvel élitisme scolaire, avec des élèves mis en concurrence au sein d'une structure unique. Dans ce contexte, B. CHARLOT évoque "un noyau de jeunes clairement repérables comme exclus, les élèves des sections d'éducation spécialisée, des CPPN, des classes préparant à un CAP dans une spécialité obsolète ou sous-payée sur le marché du travail"⁸⁰⁶, liste à laquelle il est possible d'ajouter les élèves scolarisés dans les classes de perfectionnement. Pour cet auteur, les mutations économiques changent les données de l'exclusion : ainsi, durant les années 1960 et le début des années 1970, "l'exclusion touche des jeunes qui s'insèrent professionnellement, et donc s'intègrent socialement. La crise économique et le chômage vont changer les données du problème : désormais les exclus scolaires seront voués à l'exclusion sociale"⁸⁰⁷.

Quarante ans après cette évolution démocratique du système scolaire⁸⁰⁸, marquée par la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans des structures communes et par la définition de nouvelles finalités pour l'éducation, les questions sont toujours aussi nombreuses. Pourtant, la dynamique scolaire visant la participation de tous dans le même espace s'amorce ainsi. En la rapprochant d'une reconnaissance institutionnelle ou juridique qui concerne les élèves en difficultés et les élèves handicapés, c'est l'ensemble des finalités éducatives qui sont questionnées : doit-on garantir un système éducatif visant à se définir par l'orientation professionnelle ou doit-on privilégier la participation citoyenne de tous ? Si le choix de cette deuxième option est fait en France depuis cette période, cela se réalise grâce à "un processus d'élargissement progressif des contenus de la reconnaissance juridique"⁸⁰⁹. Cette reconnaissance juridique doit désormais engendrer la poursuite des politiques d'insertion, politiques répondant à un modèle relevant "d'une logique de discrimination positive", selon R. CASTEL. Pour cet auteur, les politiques d'insertion ciblent "des populations particulières et des zones singulières de l'espace social", avec "des stratégies spécifiques"⁸¹⁰.

⁸⁰⁶ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société contemporaine française, op.cit.

⁸⁰⁷ Ibid.

⁸⁰⁸ Evolution démocratique remise en question notamment par Marcel GAUCHET, Enseignement et société, l'école et la démocratie, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.3-6 ; Marcel GAUCHET, La démocratie contre elle-même, op.cit., pp.109- 169.

⁸⁰⁹ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.143.

⁸¹⁰ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.676.

Section 2 La marche vers l'intégration scolaire : définition de normes et apport des théories internationales

Les élèves relevant de l'enseignement spécialisé sont historiquement séparés de l'école ordinaire. Un rapprochement s'opère à partir des années 1970 par le biais d'une évolution normative et institutionnelle, doublée d'une influence grandissante des théories internationales. Les concepts d'éducation inclusive, de besoins éducatifs particuliers se développent progressivement ce qui amène à envisager différemment la notion d'intégration appliquée au domaine scolaire. Ainsi, des politiques davantage soucieuses des besoins des individus s'instituent alors même que les références faites aux valeurs universelles promues par l'école restent très fortes.

Paragraphe 1 Evolution normative et pratiques professionnelles

La loi relative à l'éducation du 11 juillet 1975⁸¹¹ et la loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation⁸¹² constituent deux événements majeurs dans l'instauration du système scolaire contemporain. La première loi organise le collège unique tandis que la seconde définit l'organisation de l'école autour de l'élève en respectant les cycles d'apprentissage. Ces lois scolaires générales ont des incidences sur l'enseignement spécialisé, d'autant plus si l'on considère l'essor des réflexions internationales liées au handicap, durant cette même période. Ainsi, progressivement et de manière généralisée à l'ensemble de la société, les attentes, les potentialités de l'individu sont prises en compte. La classification internationale du handicap⁸¹³ procède de cet esprit ce qui engendre une évolution des références liées à l'intégration scolaire.

A- L'intégration scolaire : une affirmation normative

⁸¹¹ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

⁸¹² Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860.

⁸¹³ En anglais : WHO, International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease, WHO, Geneva, 1980.

Entre 1975 et 2005, deux lois importantes organisent le système scolaire. Ces lois évoquent parfois l'enseignement spécialisé de manière indirecte, notamment quant à la nécessité de lutter contre les sorties du système scolaire sans qualification⁸¹⁴, mais c'est surtout des circulaires adoptées entre 1980 et 2005 qui permettent l'évolution des structures accueillant des élèves en grande difficulté scolaire ou relevant du champ du handicap. L'étude de ces différents textes met en relief une volonté de faire évoluer la société en envisageant une plus grande égalité d'accès à l'éducation.

1) Les lois des années 1970 et 1980

En reconnaissant l'obligation éducative pour les élèves handicapés, la loi du 30 juin 1975 a une incidence certaine sur l'enseignement spécialisé. A la même période, la loi relative à l'éducation n° 75-620 du 11 juillet 1975⁸¹⁵, dite "loi Haby" du nom du ministre de l'Education nationale, et la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989⁸¹⁶ sont promulguées. Ce sont des textes généraux qui ne concernent l'enseignement spécialisé que de manière secondaire. Leur étude montre avant tout une volonté d'unifier le système scolaire, avant d'envisager la nécessité d'adapter les enseignements.

a) Analyse de la "loi Haby" du 11 juillet 1975

L'idée d'un collège unique avec un enseignement commun se concrétise progressivement et ce, dès le début de la V^e République. Les réformes de J. BERTHOIN en 1959 et de C. FOUCHET en 1963⁸¹⁷ traduisent la volonté de voir le système scolaire évoluer vers davantage d'égalité, tout en garantissant une efficacité économique par l'orientation professionnelle. Mais c'est la réforme de R. HABY qui constitue le symbole le plus fort de

⁸¹⁴ Article 3 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860 : "La nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnel (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80% au niveau du baccalauréat".

⁸¹⁵ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

⁸¹⁶ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860.

⁸¹⁷ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, JORF du 7 janvier 1959, p.376 ; Décret n° 63-794 du 3 août 1963 relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire, JORF du 4 août 1963, p.7265.

cette période, en affirmant vouloir "favoriser l'égalité des chances"⁸¹⁸, tout en reconnaissant la nécessité d'une action conjointe des acteurs du monde scolaire et des familles. Cette loi est à l'origine d'un système scolaire unique allant de la maternelle au collège⁸¹⁹ et engendre "une véritable révolution scolaire", en réalisant "les conditions structurelles de l'égalité méritocratique des chances"⁸²⁰. Même si l'enseignement spécialisé n'est pas concerné par cette "révolution", il est tout de même important de replacer cette loi dans son contexte historique afin de mieux comprendre les relations actuelles entre l'égalité et l'évolution des représentations sur les chances et sur la réussite scolaire.

La loi de R. HABY engendre un fait nouveau puisque "tous les élèves entrant dans la même compétition, la sélection ne se fait plus en amont de l'école, mais dans le cours même de la scolarité"⁸²¹. Cette dynamique entraîne une nouvelle considération de l'échec scolaire dans la mesure où il convient pour chaque élève de parvenir à suivre les enseignements dispensés à l'ensemble d'une classe d'âge. Très rapidement, et cela rejoint les indications ministérielles concernant la pédagogie de soutien, la mission des enseignants évolue. Il faut désormais considérer l'hétérogénéité des élèves accueillis ce qui est mentionné dans la loi à l'article 7 : "Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté". Ce même article, en mentionnant la possibilité de recourir à la remédiation des difficultés des élèves par l'aide de structures adaptées vient nuancer l'idée d'un système scolaire unique. Pourtant, c'est bien cette considération des différences d'apprentissage qui est à l'origine de la prise en compte de l'hétérogénéité du public accueilli. Ainsi, à partir de cette période, l'école primaire, comme le collège, organise des actions de remédiation pour les élèves ayant des difficultés à suivre les cours dispensés.

Pour F. DUBET, "le collège unique a pu fonctionner d'une manière relativement acceptable durant une quinzaine d'années, tant qu'il n'a pas été vraiment unique et tant que l'on a pu "tricher" de multiples façons"⁸²². Ainsi, jusqu'au début des années 1990, des filières existent toujours. Les classes technologiques, les CPPN et les CPA ainsi que la possibilité de

⁸¹⁸ Article 1^{er} de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

⁸¹⁹ Articles 2, 3 et 4 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

⁸²⁰ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.18.

⁸²¹ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.17.

⁸²² François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.18.

recourir aux classes spéciales telles que les sections d'éducation spécialisée ou les classes et établissements de perfectionnement constituent autant de dispositifs venant nuancer l'objectif législatif initial.

b) Analyse de la "loi Jospin" du 10 juillet 1989

Le "détour ségrégatif" est progressivement remis en question à partir de 1975 à un moment où le concept d'intégration s'affirme. L'évolution de l'enseignement spécialisé est le fruit de la réflexion générale menée sur le rôle de l'école à cette époque.

Par l'affirmation explicite d'un objectif d'égalité des chances, "conçu comme moyen de traiter les inégalités sociales"⁸²³, la réforme de R. HABY a ouvert de nouvelles orientations sur l'adaptation d'un système scolaire trop souvent source d'exclusion au nom de l'accession au mérite. Cette réforme du collège visant à unifier la formation scolaire est une réponse à la nécessité de considérer les inégalités culturelles en proposant une formation scolaire identique à tous les élèves.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 prolonge la réflexion sur l'égalité des chances, principe qui sera repris et appliqué au traitement de la question du handicap dans les décennies suivantes. En attendant, la loi réaffirme le droit à l'éducation et vise à favoriser l'intégration scolaire de tous les élèves, en partenariat avec les établissements de santé si besoin. Ainsi, il est mentionné à l'article 1^{er} que "l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée, et les établissements et services de soins y participent"⁸²⁴. Cette loi entérine ainsi l'ouverture de l'école aux problématiques liées à l'enseignement spécialisé tout en n'affirmant que modérément la volonté d'intégration : cette dernière étant seulement "favorisée". Par ailleurs, l'affirmation de principes généraux définit les grandes lignes d'action à développer telles que la volonté de permettre à chaque élève de quitter le système scolaire avec une qualification et la promotion de l'élève ou de l'étudiant en tant qu'acteur de sa propre orientation.

⁸²³ Jacky SIMON, Georges SOLAUX, Ecole et égalité des chances, in Sous la direction de Gilles GUGLIELMI et de Geneviève KOUBI, L'égalité des chances, analyses, évolutions, perspectives, op.cit.

⁸²⁴ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860.

Les deux lois importantes de 1975 et de 1989 ont des conséquences certaines sur l'organisation du système scolaire : En essayant de clarifier le concept d'intégration scolaire, la loi Jospin valorise ainsi la position de chaque élève comme acteur au sein d'une communauté éducative constituée des parents, des enseignants, du personnel administratif⁸²⁵, mais aussi des membres des collectivités territoriales, des entreprises et des associations. La loi pose comme principe l'ouverture de l'école à une grande diversité des approches afin de garantir l'égalité des chances tout en permettant à chacun "de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté"⁸²⁶. Ces lois sont précisées par de nombreuses circulaires qui permettent également de clarifier la loi du 30 juin 1975 relative au handicap. L'intégration scolaire est donc en marche : les objectifs sont fixés et le mouvement permettant l'ouverture de l'école s'amorce inéluctablement, d'autant plus que, "à partir de 1989, il semblerait que l'Etat veuille reprendre la maîtrise de l'enseignement spécialisé avec une certaine rigueur, en imposant aux professionnels des programmes et des référentiels"⁸²⁷.

2) La promotion de l'intégration scolaire

"La période ouverte par les premières circulaires sur l'intégration scolaire est à comprendre dans le mouvement suscité par l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de gauche, après l'élection de F. MITTERRAND en 1981"⁸²⁸. Si le changement de majorité est à signaler quant à la promotion de nouveaux objectifs sociaux, il faut tout de même remarquer que cette évolution reflète les évolutions de l'époque, et ce, dès la définition des politiques ayant trait à l'adaptation des personnes handicapées dans les structures "normales" ou ordinaires.

A la suite de P. MAZEREAU, il est possible d'affirmer que la logique de normalisation par la promotion de l'intégration scolaire tend à s'affirmer au début des années 1980. Ce nouvel objectif doit permettre à l'école d'être l'instrument central de la participation et de l'insertion de tous dans la société. Dans ce contexte, apparaît alors l'idée selon laquelle

⁸²⁵ Catherine NAFTI-MALHERBE, Les discriminations positives à l'école, entre relégation et socialisation, op.cit., p.80.

⁸²⁶ Article 1^{er} de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860.

⁸²⁷ Catherine NAFTI-MALHERBE, Les discriminations positives à l'école, entre relégation et socialisation, op.cit., p.86.

⁸²⁸ Philippe MAZEREAU fait référence aux circulaires du 29/01/1982, du 10/04/1982 et du 29/01/1983, in Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.247.

l'école n'est pas adaptée aux besoins des jeunes les plus défavorisés. Ainsi, si la psychologie trouvait sa légitimité en désignant les enfants et adolescents inadaptés, son utilisation n'est plus suffisante pour analyser les sorties de nombreux élèves du système scolaire, sans qualification et sans réelle perspective d'emploi⁸²⁹. Pourtant, à la lumière d'une analyse historique, c'est bien ce cap qui est très souvent conservé en pratique, et ce jusqu'au début du XXI^e siècle. Mais, s'en tenir à cette analyse limiterait l'affirmation lente de nouveaux principes : ainsi, depuis le début des années 1980, la promotion de nouveaux droits est progressivement mise en avant au nom de l'égalité, de la dignité et de l'insertion. En ce sens, c'est à cette période que s'organise le passage d'une conception juriste de l'éducation à une conception différenciatrice⁸³⁰. La conception juriste est le fruit de l'idéal de la philosophie des Lumières. Elle valorise la conception juridique de l'égalité formelle ce qui a engendré de nombreuses critiques, notamment de la part de la sociologie de l'éducation. A cet aspect universel s'oppose une approche différenciatrice qui part de la diversité des élèves. La loi de 1989 permet l'affirmation d'une telle conception, ce qui entraînera progressivement la reconnaissance des difficultés, la prise en compte de besoins identifiés ou les réflexions sur la place accordée aux personnes handicapées.

a) L'avancée juridique en faveur de l'intégration des élèves handicapés à l'école : une évolution progressive

Si dans le domaine du traitement administratif du handicap, une approche trop technique et gestionnaire est dénoncée, cela se fait de manière conjointe à de nouvelles réflexions sur l'insertion des personnes handicapées dans la société. A ce sujet, E. PLAISANCE⁸³¹ évoque un rapport visant à supprimer la mention "éducation spéciale" dans la dénomination future des CDES. Ce rapport invite également à favoriser l'intégration scolaire par le biais d'une politique locale cohérente et la mise en relation des différents partenaires en charge de l'éducation. Cela va dans le sens de l'affirmation de J. ZAFFRAN pour qui, "l'avancée juridique en faveur de l'intégration des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire s'est faite avec méthode et régularité dans les différentes circulaires rédigées depuis

⁸²⁹ Philippe MAZERAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.250.

⁸³⁰ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.152.

⁸³¹ Rapport de la mission d'étude 2002 en vue de la révision de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n° 75-534 du 30 juin 1975, in Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.85.

1975"⁸³². Ainsi, suite à la loi sur le handicap de 1975, et particulièrement à partir des années 1980, l'intégration scolaire devient une priorité nationale. Les circulaires du 22 avril 1976, du 28 janvier 1982 et du 29 janvier 1983⁸³³ instituent les instances chargées de coordonner les actions d'intégration : conformément au droit à l'éducation, la scolarisation en milieu ordinaire doit être recherchée de manière prioritaire sauf orientation explicite vers une structure spécialisée. L'objectif de cette orientation politique est "l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence"⁸³⁴. De son côté, la circulaire du 29 janvier 1983 institue des actions de soutien permettant l'intégration dans les établissements ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement. L'intégration scolaire se caractérise donc par la promotion de politiques visant l'insertion, à la participation d'un public autrefois à la marge. Si l'objectif est de garantir une plus grande égalité entre tous les élèves, cela peut désormais se faire grâce à des mesures différenciatrices, particulières non plus à l'extérieur de l'école mais au contraire dans un cadre commun à tous les jeunes du même âge.

L'impact de ces circulaires doit cependant être nuancé. Ainsi, selon J.-F. RAVAUD, la proportion des enfants handicapés dans les classes ordinaires était seulement de 7% en 1989-1990 sur l'ensemble des enfants repérés comme handicapés ou en difficulté. Il fait état également d'un "système éducatif trop élitiste qui exclut ceux qui ne sont pas dans la norme"⁸³⁵. Ces circulaires sont tout de même les symboles d'un mouvement de fond dont les concrétisations seront tangibles au début du XXI^e siècle.

b) Trois types de scolarisation sont envisageables

⁸³² Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.37.

⁸³³ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 18 du 6 mai 1976, Circulaire n° 76-156 et n° 31 du 22 avril 1976, relatives à la Composition et au fonctionnement des commissions de l'Éducation spéciale et des commissions de circonscription ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 4 février 1982, Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 24 février 1983, Circulaire n° 83-082, n° 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 relative à la Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

⁸³⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 4 février 1982, Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.

⁸³⁵ Ibid.

Trois types de scolarisation sont désormais envisageables pour les enfants et adolescents handicapés : une scolarisation individuelle dans une classe ordinaire, une scolarisation dans une classe spécialisée implantée dans un établissement scolaire ordinaire et une scolarisation dans un établissement spécialisé. Cette démarche intégrative souple tend à se développer dans le dernier quart du XX^e siècle. Elle permet de combiner à la fois l'action de l'école ordinaire et celle des établissements spécialisés tout en envisageant la participation progressive des élèves en fonction de temps de décroissements qui peuvent leur être utiles. La création des CLIS en 1991⁸³⁶ procède de cette logique en permettant la participation d'élèves handicapés au sein de classes spéciales intégrées à une école primaire. L'apparition des UPI⁸³⁷ en 1995 vient prolonger au collège le système existant. Le fonctionnement des CLIS et des UPI se caractérisent par la possibilité d'envisager des passerelles avec le milieu ordinaire et par une adaptation des activités pédagogiques proposées. L'existence de ces deux dispositifs répond au souhait d'extirper le handicap de structures spécialisées extérieures aux établissements scolaires et à la volonté de maintenir les élèves dans un contexte favorisant les relations avec leurs pairs.

La définition des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), qui remplacent les sections d'éducation spécialisée (SES), répond également à l'objectif de favoriser la scolarisation des élèves handicapés ou les plus en difficulté⁸³⁸, tout en leur permettant d'accéder à une formation qualifiante. Une précision doit cependant être apportée à la suite de la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996⁸³⁹ qui concerne les SEGPA qui accueillent des élèves présentant des difficultés graves et persistantes sans pour autant relever du retard mental. Il faut noter que, à la suite de ce texte, l'élève de SEGPA quitte progressivement le champ du handicap, dans la mesure où l'incapacité ou la difficulté identifiée ne s'ancre pas nécessairement sur une déficience avérée⁸⁴⁰.

Les politiques visant l'intégration permettent l'ouverture de l'école à un public scolarisé précédemment dans des structures distinctes. Mais ces politiques soulèvent rapidement des interrogations quant à la prise en compte relative des besoins de chaque

⁸³⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 3 du 16 janvier 1992, Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire, Classes d'intégration scolaire (CLIS).

⁸³⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 21 – 25 mai 1995, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les Unités pédagogiques d'intégration (UPI).

⁸³⁸ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 47 du 20 décembre 1990, Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990, organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés.

⁸³⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 26 du 27 juin 1996, Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.

⁸⁴⁰ Claudie RAULT, Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, Nouvelle revue de l'AS, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.25.

élève : ainsi, l'intégration scolaire, considérée isolément autour de principes visant la promotion de chaque individu, suppose l'adaptation de chacun à un système préexistant. Dès lors, la considération individuelle des situations engendre de nouvelles réflexions didactiques et pédagogiques, l'hétérogénéité du public accueilli à l'école devenant progressivement la nouvelle norme. Dans ce contexte, et dans la mesure où les réponses apportées ne sont guère suffisantes, se développe "un noyau dur de l'exclusion scolaire et social" alors même que les statistiques démontrent une élévation du niveau de formation depuis le début des années 1980⁸⁴¹.

B- L'étude de la classification internationale des handicaps et ses incidences

Le lien entre la classification internationale du handicap (CIH) et l'enseignement spécialisé est indirect. La CIH est une nomenclature médicale rédigée par P. WOOD. Elle constitue une des premières tentatives de prise en compte de l'aspect situationnel du handicap. Avec cette classification, la personne handicapée est intégrée dans un cadre global qui laisse poindre la dimension sociale inhérente à une déficience, à une incapacité ou à un désavantage⁸⁴². A la suite de ces premières réflexions, les travaux portant sur l'environnement de la personne handicapée vont se développer. Au sein de l'école, cela va mener à la recherche de politiques plus justes autour des concepts d'intégration scolaire et de scolarisation spéciale.

1) Analyse du texte de la CIH⁸⁴³

Dans les années 1970, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) cherche à définir le handicap non plus par le biais du diagnostic médical, mais en s'attachant d'avantage à distinguer trois conséquences des maladies. Le recours aux notions de déficience, d'incapacité

⁸⁴¹ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, op.cit.

⁸⁴² Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.30.

⁸⁴³ En anglais : WHO, International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease, WHO, Geneva, 1980.

ou de désavantage social traduit la volonté de ne plus s'attacher seulement aux observations scientifiques mais d'envisager les conséquences pratiques inhérentes aux difficultés ciblées⁸⁴⁴.

a) Un changement de regard sur le handicap ?

Le travail de P. WOOD⁸⁴⁵ constitue un complément à la classification des maladies, nomenclature qui a déjà connu plusieurs évolutions depuis la fin du XIX^e siècle⁸⁴⁶. Avec la création de l'OMS à la fin de la deuxième guerre mondiale, une valeur internationale est attachée à ces documents. La CIH en constitue le prolongement logique, dans la mesure où une fois le diagnostic posé, il convient de s'intéresser aux conséquences sur la vie quotidienne. Trois aspects sont ainsi envisagés : l'aspect lésionnel se caractérise par l'importance accordée à l'identification d'une déficience. L'aspect fonctionnel du handicap est considéré sous l'angle de l'incapacité. Enfin, l'aspect situationnel s'attache plus succinctement à définir les désavantages inhérents aux handicaps. L'intérêt de cette recherche réside dans la volonté d'offrir un langage commun aux différents professionnels afin d'orienter les personnes concernées vers des prises en charge et vers des structures à même de répondre aux besoins. La CIH reconnaît donc l'incapacité d'un malade ou d'une personne déficiente à remplir un rôle commun dans la société. Elle doit aussi permettre la reconnaissance d'une dimension sociale dans l'analyse du handicap. Ainsi, même si le vocabulaire employé sera critiqué, notamment le fait de recourir à une vision négative autour du mot "incapacité", ce texte reflète l'attention nouvelle portée à l'individu dans son cadre de vie. Des parallèles sont dès lors envisageables avec le cadre scolaire, d'autant plus à partir de 1989 puisque l'arrêté datant du 9 janvier vient entériner une nouvelle vision, dans la mesure où il reprend la CIH initiale⁸⁴⁷. Ainsi, selon P. MAZEREAU, "le handicap est cette fois clairement pensé comme un processus de désignation sociale, pratiquement indépendant du diagnostic médical"⁸⁴⁸.

⁸⁴⁴ Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, op.cit., p.220.

⁸⁴⁵ "Classification Internationale du Handicap" élaborée en 1980 par P. WOOD pour l'OMS : changement de vision du handicap en le définissant comme un désavantage dont est victime une personne pour accomplir un rôle social normal du fait de sa déficience (lésion temporaire ou définitive) ou de son incapacité (réduction partielle ou totale des capacités d'accomplir une activité).

⁸⁴⁶ La première classification internationale des maladies est proposée au congrès de Chicago de l'institut international de statistique en 1893 par J. BERTILLON, chef des travaux statistiques de la ville de Paris, in Jean-Yves BARREYRE, *Classer les exclus, enjeux d'une doctrine de politique sociale*, Dunod, Paris, 2000

⁸⁴⁷ Arrêté du 9 janvier 1989, Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, in www.dcalin.fr

⁸⁴⁸ Philippe MAZEREAU, *La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie*, Contribution à l'histoire

L'influence de la CIH sur le domaine scolaire traduit également une nouvelle orientation : le fait de recourir aux réflexions proposées par l'OMS reflète une internationalisation des problématiques sociales et scolaires. La CIH constitue ainsi une nouveauté dans le domaine du handicap, avec des conséquences certaines sur l'organisation de l'école, le traitement de la difficulté scolaire et l'évolution de l'enseignement spécialisé. Cette orientation faisant la part belle aux recommandations et directives européennes et internationales ne se démentira pas par la suite.

b) La transposition en France et les nécessaires ajustements réglementaires

La CIH permet un changement de logique qui est ainsi résumé par S. EBERSOLD : "le handicap est une notion sociale qui entend exprimer l'écart entre les capacités de quelqu'un et les normes sociales ou les performances que l'on peut raisonnablement attendre de lui"⁸⁴⁹. La vision médicale du handicap tend donc à s'amenuiser au profit d'une vision plus environnementale et administrative.

Cette évolution s'inscrit dans le cadre plus large du passage de l'inadaptation à la réadaptation. Cela se traduit dans le cadre de l'enseignement spécialisé par la définition d'un nouveau champ intitulé "Adaptation et intégration scolaires" regroupé sous le sigle AIS⁸⁵⁰. Désormais, le diplôme réservé aux enseignants spécialisés anciennement appelé "certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés" (CAEI)⁸⁵¹ est remplacé par le "certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires" (CAAPSAIS). En distinguant clairement les problématiques relevant de l'adaptation et de l'intégration, ce texte normatif vise à favoriser l'insertion des élèves dans le cadre scolaire tout en invitant à réfléchir aux indispensables remédiations pédagogiques. La référence à la CIH se retrouve dans cette évolution. L'environnement de la personne handicapée est ainsi pris en compte et les difficultés liées à un désavantage peuvent être compensées au niveau scolaire. Pour autant, la recherche d'adaptation s'accompagne aussi d'une référence explicite à la norme. La personne handicapée voit de nouveaux droits lui être

sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.276.

⁸⁴⁹ Serge EBERSOLD, L'invention du handicap : La normalisation de l'infirme, op.cit., p.19.

⁸⁵⁰ Décret n° 87-415 du 15 juin 1987 créant le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, JORF du 17 juin 1987, p.6478.

⁸⁵¹ Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963 créant certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 19 juillet 1963, p.6639.

progressivement reconnus alors même que l'importance historique d'une vision normalisatrice est toujours prégnante. Ainsi, E. PLAISANCE cite la traduction française de la CIH : "Dans le domaine de la santé, le désavantage social d'un individu est le préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socio-culturels"⁸⁵².

A l'aune des évolutions tendant vers une reconnaissance accrue des particularités, la CIH connaît une révision sous le nom de CIH2⁸⁵³ ou Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)⁸⁵⁴. Cette deuxième nomenclature ne se limite pas à lier déficience et incapacité ou désavantage social, selon une référence biomédicale toujours forte. Elle envisage de manière plus positive la déficience en lien avec l'activité et la participation de la personne. Le processus d'adaptation de la société aux besoins des personnes handicapées évolue ainsi vers une reconnaissance toujours plus forte de leurs droits personnels.

2) Conséquences théoriques et pratiques : intégration, scolarisation spéciale et influences internationales

L'enseignement spécialisé a évolué considérablement depuis la loi sur le handicap du 30 juin 1975. Cela s'est réalisé grâce à une action normative importante et à un foisonnement intellectuel qui a permis la prise en compte de la notion de handicap au quotidien et non plus sous le seul angle médical. La chronologie de cette évolution permet d'envisager l'affirmation d'une volonté d'intégration durant cette période, combinée à une prise en considération naissante des besoins éducatifs particuliers de chaque élève.

a) Intégration scolaire et scolarisation spéciale ?

Entre 1975 et 2005, de nombreux réajustements normatifs caractérisent cette période. Les lois et circulaires de cette époque vont toutes dans le sens d'une recherche de l'intégration d'un public autrefois relégué dans des filières distinctes. Ce mouvement de fond traduit une

⁸⁵² Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.29.

⁸⁵³ Jean-Yves BARREYRE, *Classer les exclus, enjeux d'une doctrine de politique sociale*, op.cit., p.95.

⁸⁵⁴ Catherine BARRAL, "La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens", *Contraste*, février 2007, n° 27, pp.231-246.

évolution des représentations qui amène à envisager l'école comme le moyen de favoriser une nouvelle cohésion sociale autour des thèmes de la démocratisation et de l'égalité. Les nouvelles lois et circulaires sont donc le reflet d'une mutation des objectifs de l'enseignement spécialisé et de l'école en général ce qui fait dire à J. ZAFFRAN et R. ESTABLET que "depuis la loi de 1975, l'avancée juridique en faveur de l'intégration des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire s'est faite avec vigueur"⁸⁵⁵.

Si le mot "intégration" n'a pas été mentionné dans la loi de 1975, son utilisation est introduite dans les textes d'application de cette loi, conformément aux principales recommandations internationales. L'utilisation du concept naissant que constitue l'intégration scolaire est à inclure dans le cadre plus général des politiques d'insertion sociale. Avec cette évolution, "on désigne désormais l'enfant plus par ses potentialités, par sa capacité d'adaptation, que par ses manques ou son handicap"⁸⁵⁶.

Dès lors, le recours à l'avis médical reste indispensable mais n'est plus l'élément fondamental sur lequel de nombreuses exclusions du système scolaire ordinaire se justifiaient auparavant. Désormais, il sert à envisager les moyens de remédier à une situation extraordinaire en offrant des possibilités nouvelles à chaque élève. Cette avancée vient clairement entériner un changement de logique dans la mesure où l'enseignement d'adaptation prôné avant les années 1970 laisse place à un enseignement adapté. Si le premier visait à réadapter l'élève au système, le deuxième viserait à adapter progressivement l'enseignement ordinaire aux potentialités de chaque élève.

Cependant, l'influence toujours prégnante de l'avis médical a pour conséquence l'idée selon laquelle "la ségrégation peut être perçue comme une nécessité temporaire, comme un moyen permettant à l'enfant d'acquérir des capacités utiles à l'intégration dans une classe ordinaire"⁸⁵⁷. Dès lors, il convient de remarquer que l'évolution de l'enseignement spécialisé et l'application concrète des politiques d'intégration durant les années 1980 oscillent entre la volonté de mettre l'élève au centre du système éducatif et la recherche toujours forte d'une mise en conformité de l'élève à ce système. Malgré cette situation hybride, force est de constater que les politiques scolaires en France ont clairement évolué dans le sens d'une

⁸⁵⁵ Roger ESTABLET, Joël ZAFFRAN, Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire, op.cit., p.12.

⁸⁵⁶ Jacques GEORGE, De l'instruction obligatoire à l'intégration, Les Cahiers Pédagogiques, n° 428, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1232

⁸⁵⁷ Organisation de coopération et de développement économiques, L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : Ambitions, théories et pratiques, Paris, 1994, p.13.

intégration accrue de tous les élèves. En ce sens, le travail mené par E. GILLES peut illustrer ce propos⁸⁵⁸. L'auteur reprend les différentes terminologies des certifications spécialisées des enseignants pour transcrire ce changement. L'ère du CAEI⁸⁵⁹, de 1963 à 1987, correspond à l'instauration généralisée du "détour ségréatif". A partir de 1987 et jusqu'en 2004, sous l'impulsion également des réflexions liées à la sociologie critique, c'est le CAPSAIS ou CAAPSAIS⁸⁶⁰ qui régit les spécialisations des professeurs. La formation attachée à ce diplôme doit permettre aux enseignants de favoriser l'intégration des élèves handicapés. En 2004, avec la création du CAPA-SH⁸⁶¹, c'est l'aspect situationnel du trouble qui est davantage pris en compte dans une démarche qui se rapproche d'une conception inclusive de l'éducation, entendue comme faisant la part belle aux réflexions liées à l'adaptation de la société aux besoins des personnes en situation de handicap. Pour autant, cette nouvelle vision adaptative est modifiée par l'instauration d'un nouveau sens donné au sigle CAPA-SH en 2006⁸⁶²: désormais la certification ne fait plus référence à la situation de handicap mais au handicap lui-même. Cette certification entérine également la distinction entre l'adaptation, pour les élèves en difficulté, et l'intégration des élèves handicapés. Elle renforce aussi la distinction entre scolarisation adaptée au sein d'instituts médicaux, scolarisation spéciale au sein de structures situées dans les établissements ordinaires et scolarisation ordinaire en fonction, toujours, de la capacité d'adaptation du sujet en difficulté ou handicapé⁸⁶³.

b) L'influence des organismes internationaux

⁸⁵⁸ Eric GILLES, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, op.cit., p.481.

⁸⁵⁹ Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés, JORF du 19 juillet 1963, p.6639.

⁸⁶⁰ Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, création du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, JORF du 17 juin 1987 p.6478.

⁸⁶¹ Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004 créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, JORF n° 5 du 7 janvier 2004, p.477.

⁸⁶² Arrêté du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, JORF n° 118 du 21 mai 2006, p.0.

⁸⁶³ Eric GILLES, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, op.cit., p.482.

"De manière générale, l'évolution des classifications internationales met bien en évidence l'élargissement des conceptions concernant le handicap par cette importance accordée à l'environnement de la personne et aux facteurs contextuels"⁸⁶⁴.

A partir des années 1980, les recommandations internationales influencent largement les réflexions portant sur l'insertion des personnes handicapées en France. Le mouvement de lutte contre les inégalités s'inscrit désormais dans un cadre global, comme le montre par exemple le rapport de l'Organisation des Nations unies de 1993 portant sur les règles universelles pour l'égalisation des chances pour les personnes handicapées⁸⁶⁵. Les recherches menées également à propos des besoins éducatifs particuliers reflètent cette évolution. La lutte contre un modèle essentiellement biomédical s'organise en même temps que la volonté de promouvoir la participation de chacun⁸⁶⁶. Même si la problématique liée à l'accessibilité sera une question qui fera l'objet de nombreux débats, l'école et l'enseignement spécialisé sont amenés à prendre en considération ces évolutions. Pour E. PLAISANCE, se définit ainsi un "modèle bio psycho social" qui prend en compte les facteurs personnels liés à la santé, à l'environnement et au contexte.

Parvenir à prendre en compte les problématiques individuelles, dans un contexte scolaire visant une homogénéisation autour de valeurs universelles, constitue dès lors un objectif délicat pour l'école et la société. Sur ce point, M. GAUCHET⁸⁶⁷ évoque la difficulté depuis les années 1980 de faire tenir ensemble deux objectifs : "l'individualisation comme but et la socialisation coercitive comme moyen". Si avant la définition de l'école unique, le système scolaire est marqué "par la prépondérance de l'héritage holiste et une certaine méconnaissance corrélative des finalités individualistes", la période contemporaine se caractérise "par un recentrage copernicien sur les appétences et les capacités, l'expression et l'épanouissement des sujets singuliers, jusqu'à l'oblitération de la dimension d'imposition sociale de l'éducation, voire, dans les versions paroxystiques de l'individualisme pédagogique jusqu'à la négation de l'institution par ses propres agents au profit de la plénitude de droits de

⁸⁶⁴ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.33.

⁸⁶⁵ Les règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées, Résolution adoptée par l'Assemblée Générale de l'Organisation des Nations Unies, quarante-huitième session, 20 décembre 1993, <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=792>

⁸⁶⁶ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.30, faisant référence à Jean-François RAVAUD, *Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet*, Handicap, Revue des sciences humaines et sociales, n° 81, janvier-mars 1999, pp.64-75 ; Catherine BARRAL et Pascale ROUSSEL, *De la CIH à la CIF. Le processus de révision*, Handicap, Revue des sciences humaines et sociales, n° 94-95, avril-septembre 2002, p.1-23.

⁸⁶⁷ Marcel GAUCHET, *La démocratie contre elle-même*, op.cit., p.116.

ses usagers". Valoriser l'autonomie et l'épanouissement de chacun dans un contexte collectif imposant ses propres normes relève d'un équilibre qui est encore largement à définir.

Paragraphe 2 Naissance du concept de "besoins éducatifs particuliers" et application

Le concept de besoins éducatifs particuliers est à l'heure actuelle l'objet de discussions. A l'instar de C. GARDOU, cette notion serait une nouvelle classification considérant davantage les différences entre les citoyens que ce qui les rassemble⁸⁶⁸. Pourtant, la reconnaissance de besoins spécifiques, appliquée au domaine scolaire, permet une prise en compte attentive de chaque élève considéré individuellement. Ainsi, ce concept réunit sous la même appellation les élèves ayant des difficultés passagères, ceux relevant de la grande difficulté scolaire et ceux pour qui le handicap ou les troubles cognitifs constituent des obstacles aux apprentissages. Au sein de l'enseignement spécialisé, alors que les sigles AIS et ASH tendent à différencier le champ de la difficulté scolaire et celui de la prise en charge des élèves handicapés, le concept de besoins éducatifs particuliers a tout de même le mérite de permettre l'unification sous une même expression des moyens nécessaires à toute remédiation pédagogique.

A- Les théories et les normes internationales

L'évolution des représentations sociales et scolaires engendre de nouvelles politiques relatives à l'intégration des élèves relevant de l'enseignement spécialisé. Dans ce contexte, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers permet d'envisager un moyen d'adapter le système scolaire à des situations spécifiques. Si en France, il faudra attendre les années 1990 et le début des années 2000 pour voir l'utilisation de ce concept, certains pays anglo-saxons adoptent dès le début des années 1980 cette orientation.

1) Les théories internationales

⁸⁶⁸ Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, op.cit., p.111.

E. PLAISANCE évoque ainsi l'utilisation du concept de "besoins éducatifs spéciaux" issu de l'anglais et précisé dans un rapport rédigé en Grande-Bretagne par M. WARNOCK, en 1978 : "Avec cette expression, on cherche à identifier les besoins éducatifs des élèves plutôt que de se focaliser sur le repérage de leurs carences réelles ou supposées, exprimées par le terme de handicap. Elle invite à un double décentrage : s'interroger sur les besoins plutôt que lister les déficits ; se dégager d'un modèle médical pour s'inscrire dans une perspective résolument éducative"⁸⁶⁹.

a) Théories générales sur le handicap et besoins éducatifs particuliers

Les travaux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) au cours des années 1980 et 1990 ont permis de mettre en évidence la nécessité de recourir à la définition de besoins éducatifs particuliers. Ce postulat, choisi par le Canada dès le début des années 1980, amène chaque élève à être intégré dans les classes ordinaires des écoles et à bénéficier d'un soutien ou de moyens adaptés à ses besoins. Un tel renversement du rôle de l'école amène F. ARMSTRONG à préférer le concept d'inclusion⁸⁷⁰ à celui d'intégration qui serait trop réducteur et demanderait toujours un effort de mise en conformité de l'élève au système scolaire.

L'intégration précède nécessairement et chronologiquement toute inclusion. Une intégration réussie suppose la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Selon l'OCDE, la recherche de solutions individualisées permet non pas de se concentrer sur une déficience ou les difficultés d'un élève mais d'envisager l'environnement dans lequel il pourra se développer au mieux⁸⁷¹. Ainsi, il convient selon les recommandations de l'organisation de concevoir le programme d'études des écoles ordinaires de manière à ce que les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers puissent y avoir accès. Les créations en France des classes d'intégration procèdent de cet effort de scolariser conjointement dans les écoles ordinaires des enfants handicapés et des élèves non handicapés. L'OCDE a également

⁸⁶⁹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.113 en référence à Mary WARNOCK, *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, 1978.

⁸⁷⁰ Felicity ARMSTRONG, *Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre* in *Revue française de pédagogie*, Situation de handicap et institutions scolaires, Janvier-Février-Mars 2001, p.87.

⁸⁷¹ Organisation de coopération et de développement économiques, *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : Ambitions, théories et pratiques*, op.cit. ; Organisation de coopération et de développement économiques, *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, Paris, 1995.

mis en avant l'importance de la flexibilité afin de permettre "l'adaptation des modèles d'intégration aux différentes conditions régionales et locales"⁸⁷² et afin de favoriser l'amélioration des conditions d'intégration par l'action des enseignants, par la définition des conditions d'accueil au sein de petits groupes ou par la possibilité de recourir à des temps de soutien à l'intérieur de la classe et de l'école. Les analyses de l'OCDE permettent de considérer les besoins éducatifs particuliers en lien avec un désavantage induit. Cette évolution a permis de dégager trois besoins spécifiques : ceux résultant d'une déficience, les besoins dus à des difficultés d'apprentissage et ceux dus à des difficultés socio-économiques ou socioculturelles. Ainsi, selon le contexte, une situation peut entraîner un désavantage constaté et évalué auquel il convient de remédier par la définition d'un projet personnalisé. Cette nouvelle taxinomie permet d'élargir les réponses à apporter et de distinguer le volet médical des conséquences sociales liées à une situation difficile. Cependant, la mise en pratique de cette classification en France est délicate eu égard à la prégnance de l'avis médical et à la force de l'a priori selon lequel un désavantage découle automatiquement d'une déficience⁸⁷³.

b) Les autres systèmes scolaires : place faite au handicap et à la difficulté scolaire

D'un point de vue historique, les pratiques institutionnelles et pédagogiques en matière d'enseignement spécialisé sont très différentes en Europe d'un pays à l'autre⁸⁷⁴. Une typologie peut cependant être dressée à la suite du travail de J.-M. LESAIN-DELABARRE⁸⁷⁵, même si, depuis cette période, les distinctions tendent à s'estomper sous l'impulsion des directives européennes⁸⁷⁶. Trois systèmes sont ainsi distingués : le système à filières séparées, le système intégratif et le système mixte.

⁸⁷² Organisation de coopération et de développement économiques, L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, op.cit. (observations réalisées entre 1990 et 1993), p.33.

⁸⁷³ Avec la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, "la question de savoir si un besoin est dû à une déficience physique ou à un désavantage social demeure secondaire." Judith HOLLENWEGER HASKELL, Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire ? Le discours international entre les courants "Special Needs Education" et "Disability Studies", in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, op.cit., pp.57-76.

⁸⁷⁴ Jean SIMON, L'intégration scolaire des enfants handicapés, op.cit., p.68, l'auteur donne des exemples concrets de modèles d'intégration.

⁸⁷⁵ Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, Nathan, Paris, 1996, p.15.

⁸⁷⁶ A titre d'exemple, Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires,

Le premier système vise à distinguer nettement les écoles et classes ordinaires des établissements spécialisés. L'objectif est ici de viser la réintégration de l'élève handicapé dans un cursus normal par une rééducation appropriée à son handicap. Ce système cloisonné est à l'œuvre en Allemagne, en Belgique, au Luxembourg ou au Pays-Bas. A titre d'exemple, dans ce dernier pays, en 1996, on compte quinze catégories d'écoles selon le type de handicap⁸⁷⁷. Le deuxième système concerne des pays qui promeuvent l'intégration des élèves handicapés dans le milieu ordinaire. Dès 1977, une loi d'orientation permet à l'Italie d'expérimenter la scolarisation d'élèves handicapés dans de telles conditions. En supprimant la plupart des classes spéciales et en favorisant le travail conjoint des enseignants, des personnels de santé et des travailleurs sociaux, l'Italie a opté très tôt pour un enseignement spécialisé résiduel. Ainsi, les politiques scolaires visent, depuis cette loi, à permettre des actions de soutien menées par des professeurs au sein des classes ordinaires. A ce sujet, E. PLAISANCE indique que même si ce système fonctionne depuis plus de trente ans en Italie, "l'intégration scolaire est un processus qui doit être réaffirmé en permanence, car c'est la culture dans son ensemble qui doit changer pour permettre la pérennité de l'intégration"⁸⁷⁸. Le système intégratif est aussi appliqué en Espagne, au Danemark et au Royaume-Uni, où l'on retrouve les réflexions sur les besoins éducatifs spéciaux et sur l'éducation inclusive. Le troisième système décrit par J.-M. LESAIN-DELABARRE concerne la France, l'Irlande et le Portugal. C'est une solution mixte dans lequel cohabitent un système éducatif ordinaire et un système éducatif spécial, différentes solutions institutionnelles étant ainsi recherchées : "la prise en compte des besoins spéciaux des élèves conduit à mettre en place un continuum de mesures allant de l'intégration en milieu ordinaire, avec ou sans soutien, au placement partiel en classe spéciale intégrée dans une école ordinaire, jusqu'à l'inscription en école spéciale ou en institution spécialisée"⁸⁷⁹.

Aujourd'hui, ce système mixte tend nettement à se rapprocher du système intégratif. Cela se fait non plus au nom de l'intégration scolaire comme en Italie mais au nom de l'inclusion scolaire ; l'application de cette nouvelle notion devant permettre la reconnaissance de droits identiques à tous les individus tout en leur garantissant également le respect de leurs spécificités dans un cadre commun.

op.cit., p.22. L'auteur évoque les programmes européens HELIOS I, publié au Journal Officiel des communautés européennes, JOCE n° L 104 du 23 avril 1988 (1988-1991), et HELIOS II, publié au Journal Officiel des communautés européennes, JOCE du 9 mars 1993.

⁸⁷⁷ Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, op.cit., p.16.

⁸⁷⁸ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., P.118.

⁸⁷⁹ Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, op.cit., p.19.

2) Les normes européennes et internationales

Depuis trente ans, les décisions de la Communauté européenne et de l'Union européenne à partir du 1^{er} novembre 1993⁸⁸⁰ traitent fréquemment des questions scolaires et sociales. C'est donc tout à fait logiquement qu'un groupe parlementaire pour les personnes handicapées voit le jour en 1980⁸⁸¹. De même, en 1993, se met en place le forum européen des personnes handicapées⁸⁸². Dès lors, l'enseignement spécialisé en France est tributaire de ces nouvelles représentations internationales. Alors que les questions liées à l'échec scolaire et à l'égalité des chances sont peu débattues, dans le même temps, différentes initiatives citoyennes engendrent de nouvelles réflexions quant à la prise en charge des personnes handicapées.

a) Normes européennes

Les textes normatifs européens ayant trait au handicap revêtent une importance toute particulière dans les années 1990. A la suite des traités de Maastricht et d'Amsterdam et à l'issue du programme européen HELIOS II⁸⁸³ qui vise à promouvoir la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et à favoriser la scolarisation des élèves handicapés, il est décidé de créer l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers⁸⁸⁴. Cette agence, qui reçoit un soutien important de la Commission européenne et du Parlement européen⁸⁸⁵ définit des thèmes prioritaires

⁸⁸⁰ Passage de la communauté économique européenne à l'Union européenne organisé par le traité de Maastricht signé le 7 février 1992 et entré en vigueur le 1^{er} novembre 1993, JO C 191 du 29.7.1992 et JO C 340 du 10.11.1997.

⁸⁸¹ Création de l'intergroupe handicap, citée in Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.82.

⁸⁸² Présentation du Forum et du Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes sur le site www.edf.feph.org et explication du rôle de ce forum in Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.81.

⁸⁸³ Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, *Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*, op.cit., p.22.

⁸⁸⁴ Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers, in *Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux*, Adaptation et intégration scolaires, CNEFEI, Suresnes, 2004, p.13.

⁸⁸⁵ Décision n° 791/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 21 avril 2004 établissant un programme d'action communautaire pour la promotion des organismes actifs au niveau européen et le soutien d'activités ponctuelles dans le domaine de l'éducation et de la formation, Journal officiel n° L 138 du 30 avril 2004, pp.0031-0039

d'action⁸⁸⁶. Les publications contribuent à l'harmonisation des politiques scolaires et éducatives en lien avec la prise en charge des questions liées au handicap. La création de cette instance s'inscrit dans la poursuite d'un seul et même objectif : l'intégration des enfants et des jeunes affectés d'un handicap dans les systèmes d'enseignement ordinaires.

Ce mouvement s'inscrit dans une démarche visant à rendre les politiques européennes plus soucieuse des droits des citoyens. Ainsi, en favorisant une meilleure intégration sociale dans les objectifs et actions européennes, le traité d'Amsterdam affirme les principes de liberté, de démocratie, de respect des droits de l'Homme tout en interdisant toute discrimination et en protégeant les droits fondamentaux⁸⁸⁷. Ce traité marque la volonté d'intégrer la politique sociale dans le champ de compétences de l'Union européenne. Les conséquences sur les politiques sociales en France sont alors évidentes. Il en est de même concernant les politiques scolaires et celles relatives à l'enseignement spécialisé. A partir de cette période, et même si les spécificités historiques et nationales sont à prendre en compte, les directives européennes ont un poids certain dans les orientations politiques choisies. C'est donc tout à fait logiquement que sont mises en place différentes actions telles qu'un programme d'action communautaire de lutte contre la discrimination fondée sur le handicap (2001-2006) ou un plan d'action en faveur des personnes handicapées (2004-2010), l'accès à des conditions de vie normales et ordinaires constituant l'objectif de ces orientations. Il est important de préciser que les instances européennes telles que le Conseil de l'Europe ont œuvré dès 1990 pour l'intégration des enfants et des jeunes affectés d'un handicap dans les systèmes d'enseignement ordinaires⁸⁸⁸.

b) Normes internationales

A côté des textes européens, les déclarations internationales tiennent une place importante dans l'élaboration des nouvelles normes nationales.

⁸⁸⁶ <http://www.european-agency.org/>

⁸⁸⁷ Politique de non-discrimination et d'emploi de l'Union européenne, Les traités de Maastricht et d'Amsterdam, in Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, op.cit., p.9-10.

⁸⁸⁸ Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil de l'Europe, du 31 mai 1990, concernant l'intégration des jeunes affectés d'un handicap dans les systèmes d'enseignement ordinaires, in Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, op.cit., p.31-32.

Les conférences mondiales sur l'éducation de Jomtien en 1990⁸⁸⁹ et de Dakar en 2000 réaffirment avec force le droit de tous les enfants à l'éducation proclamé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme⁸⁹⁰. Les rapports présentés démontrent les progrès contemporains en matière d'alphabétisation et d'accès à la scolarité. Pour autant, ces mêmes rapports mettent en lumière différents aspects devant faire l'objet d'action prioritaire, l'enseignement spécialisé étant directement concerné : développer et améliorer la protection et l'éducation des enfants les plus vulnérables et défavorisés constitue ainsi un des objectifs majeurs au même titre que l'objectif visant à améliorer la qualité de l'éducation par l'obtention de "résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante"⁸⁹¹. Par cette affirmation, une place importante est ainsi accordée à l'évaluation de l'efficacité des politiques scolaires. L'évaluation internationale des apprentissages des élèves s'organisent donc autour d'une analyse des résultats s'inscrivant dans une démarche internationale⁸⁹².

Des textes internationaux évoquant les besoins éducatifs particuliers sont publiés à cette même période, parallèlement à la réaffirmation d'objectifs plus généraux. La déclaration de l'UNESCO du 7-10 juin 1994, dite déclaration de Salamanque, vise à définir le "cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux". Ce texte mentionne la "tendance générale à encourager l'intégration et la participation et à combattre l'exclusion", et ce, "depuis une vingtaine d'années"⁸⁹³. Le système intégratif y est explicitement promu. Ainsi, "les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés", l'importance étant d'instaurer une cohésion entre les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et les autres élèves. Il est aussi recommandé dans ce texte de ne recourir au "placement des enfants dans des écoles spéciales" qu'à titre exceptionnel. Selon les mêmes

⁸⁸⁹ Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, in Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, op.cit., p.16-31.

⁸⁹⁰ Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948, in <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

⁸⁹¹ Les conférences mondiales sur l'éducation de Jomtien (1990) et de Dakar (2000), in Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, op.cit., p.11-12.

⁸⁹² Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), créé en 1997, première enquête menée en 2000 et tous les trois ans depuis cette date. A ce jour, tous les pays membres de l'OCDE ainsi que d'autres pays y participent, soit plus de soixante-dix pays, in <http://www.oecd.org/fr/>

⁸⁹³ Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

sources, il conviendrait davantage de définir de nouvelles modalités d'action ainsi résumées : "les investissements dans les écoles spéciales existantes devraient être orientés vers le rôle nouveau et plus vaste qui est le leur : fournir un appui professionnel aux écoles ordinaires afin de les aider à répondre aux besoins éducatifs spéciaux". Appliqué aux politiques scolaires en France, ce seront les réflexions relatives à l'institution de l'inclusion scolaire qui amèneront vingt-cinq ans plus tard à se poser la question de bénéficier de l'expertise des enseignants spécialisés dans un cadre commun à tous les enfants. En prônant une vision intégratrice de l'éducation, la déclaration de Salamanque s'inscrit ainsi pleinement dans la résolution de l'Assemblée générale de l'Organisation des nations unies du 20 décembre 1993⁸⁹⁴ qui s'intitule "Les règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées".

La déclaration de Madrid⁸⁹⁵ poursuit dans la même direction en affirmant que "le système éducatif est le tout premier pas conduisant vers une société inclusive". La participation de tous, l'égalité d'accès aux droits accordés à tous citoyens sont désormais à la base des actions politiques et scolaires. L'objectif universel ainsi fixé y est également formulé : "l'école constituera le lieu central du développement personnel et de l'insertion sociale : elle permettra ainsi aux enfants et adolescents handicapés d'acquérir la plus grande autonomie possible".

B- L'application du concept de besoins éducatifs particuliers

Le concept de besoins éducatifs particuliers tire son origine des réflexions internationales. En France, les années 1990 voient les premières références à cette notion qui permet d'englober à la fois le droit à la scolarisation pour tous les élèves handicapés et l'adaptation pédagogique au bénéfice des élèves les plus en difficulté. Son application

⁸⁹⁴ Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, op.cit., p.33-44.

⁸⁹⁵ Déclaration de Madrid, Non-discrimination plus action positive font l'inclusion sociale, www.dcalin.fr/internat/declaration_madrid.html : En vue de fournir un cadre conceptuel pour des actions entreprises dans le cadre de l'Année européenne à tous les niveaux, la Déclaration de Madrid a été proclamée par plus de 600 participants issus 34 pays différents lors du Congrès européen des personnes handicapées à Madrid en mars 2002. Le texte adopté est le résultat d'un consensus entre le Forum européen des personnes handicapées, la Présidence espagnole de l'Union européenne et la Commission européenne. 2003 a aussi été proclamée à l'unanimité l'Année européenne des personnes handicapées par le Conseil des ministres des affaires sociales en décembre 2001. Cette déclaration est également présentée in <http://www.edf-fepf.org/>

engendre un rapprochement certain entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire. Pour autant, les hésitations normatives entre deux référentiels, renvoyant au concept d'inclusion scolaire et à l'idée de scolarisation spéciale, peuvent être exposées.

1) Application du concept de besoins éducatifs particuliers dans les circulaires, après 1990

A partir des années 1980, la référence au droit à la scolarisation de tous les élèves légitime des politiques d'insertion. Cela constitue une première réponse à la volonté d'ouvrir l'école aux réflexions concernant l'échec scolaire et la scolarisation des élèves handicapés. Mais, la seule référence à la notion d'intégration ne peut suffire au risque de mettre un grand nombre d'élèves en position d'échec. La prise en compte des besoins éducatifs particuliers apparaît donc comme une évolution logique afin de remédier aux carences du système éducatif. Les références à cette notion se multiplient à partir du début des années 1990, en lien avec les principes défendus en matière d'éducation, dans un nouveau cadre normatif international et relativement à la loi du 10 juillet 1989. Dès lors, la mutation de l'enseignement spécialisé se fait progressivement à l'aune de ces nouveaux principes.

a) Exposé des différents textes

La circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991 précise les modalités d'accueil des élèves pouvant bénéficier d'actions d'intégration en affirmant que "chaque intégration répond aux besoins particuliers d'un enfant handicapé"⁸⁹⁶. Cette première mention dans un texte officiel fixe un objectif pour l'école et l'enseignement spécialisé en envisageant l'accueil de chaque enfant en milieu scolaire ordinaire. L'apparition des classes d'intégration scolaire (CLIS), suite à cette même circulaire, procède également de la volonté de faciliter les actions d'intégration en répondant aux spécificités des élèves. Une circulaire de 1995⁸⁹⁷ relative à la création des unités pédagogiques d'intégration (UPI) confirme la coexistence de l'intégration et de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers : l'enseignement dispensé dans ces

⁸⁹⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 3 du 16 janvier 1992, Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et circulaire n° 91-302 EN du 18 novembre 1991, Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés.

⁸⁹⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 21 – 25 mai 1995, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les Unités pédagogiques d'intégration (UPI).

dispositifs doit être adapté à chaque élève afin d'apporter la réponse la plus efficace possible. La définition de ces orientations permet d'envisager de nouvelles pistes permettant de remédier aux difficultés scolaires. Ainsi, la possibilité de bénéficier de l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire⁸⁹⁸ ou de travailler en lien avec un service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD) sont autant de perspectives visant la participation d'enfants ou d'adolescents à une vie sociale partagée avec ceux de leur âge.

Outre la réponse apportée à la scolarisation d'élèves pour qui une déficience est reconnue médicalement, de nombreux textes visent à trouver des moyens de remédier à la difficulté scolaire. En définissant les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990⁸⁹⁹ offre des moyens de répondre aux besoins plus ou moins ponctuels d'élèves scolarisés en milieu ordinaire. L'instauration des programmes personnalisés d'aide et de progrès pour la maîtrise des langages (PPAP)⁹⁰⁰ procède de ce même effort qui vise à prendre en compte la difficulté scolaire au sein d'un cadre institutionnel.

b) Analyse

Avec les différentes circulaires précédemment présentées, les bases d'un renouveau semblent posées selon R. ESTABLET et J. ZAFFRAN. Ces deux auteurs indiquent que "les conditions sont réunies pour que l'intégration scolaire ne soit plus le reflet d'actions ponctuelles mais la mise en œuvre d'une politique convergente assurant à l'enfant et à l'adolescent handicapés le droit à un accueil et à une scolarisation en milieu scolaire ordinaire"⁹⁰¹. Pour autant, cette orientation connaît un développement qui fait l'objet de critiques. Son bien-fondé n'est pas remis en question mais c'est plutôt l'absence de généralisation des dispositifs existants au niveau national qui n'incite pas à l'optimisme selon

⁸⁹⁸ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 25 du 19 juin 2003, Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003 relative aux Assistants d'éducation ; circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 relative à la Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.

⁸⁹⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 16 du 19 avril 1990, Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

⁹⁰⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 44 du 26 novembre 1998, Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, Utilisation des évaluations nationales Ce2-6^e : mise en place du programme personnalisé d'aide et de progrès pour la maîtrise des langages.

⁹⁰¹ Roger ESTABLET, Joël ZAFFRAN, Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire, op.cit., p.14.

un rapport de l'inspection générale de l'Education nationale. Ainsi, cette étude déplore le fait que les pratiques d'intégration scolaire se révèlent peu répandues et sont plus considérées comme une tolérance que comme un droit⁹⁰².

L'affirmation de S. ROYAL, alors ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, dans la circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999⁹⁰³ semble ainsi plus relever du projet de société devant être défini que du constat de réelles améliorations, et ce malgré une évolution logique et cohérente tout au long de cette période : "Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens". Dès lors, l'exposé de ce souhait, qui est en conformité avec les déclarations internationales et les textes européens, entraîne une réflexion générale sur la scolarisation des élèves handicapés. Les groupes départementaux de coordination Handiscol⁹⁰⁴ sont ainsi destinés à combler le retard de la France en la matière. Avec ces différentes actions, la politique de scolarisation des élèves handicapés se relance. Cela s'inscrit dans un contexte qui favorise "les mesures d'intégration, la coordination des services et les mesures de collaboration entre le secteur ordinaire et le secteur médico-social"⁹⁰⁵.

2) Au sein du cadre scolaire et autour des besoins éducatifs particuliers : rapprochement entre handicap et adaptation ?

Le concept de besoins éducatifs particuliers constitue le point de convergence permettant de définir à la fois les pratiques scolaires adaptatives et les missions propres à l'enseignement spécialisé. Autour de ce concept, il est possible d'évoquer à la fois les élèves pouvant connaître des difficultés scolaires passagères, ceux relevant d'une grande difficulté scolaire et les élèves handicapés qui peuvent être en incapacité de suivre des cours ordinaires sans aide humaine ou matérielle. L'utilisation de ce concept pourrait rendre cohérent toute

⁹⁰² Inspection générale de l'éducation nationale / Inspection générale des affaires sociales, *Scolariser les jeunes handicapés*, CNDP, La Documentation française, Hachette, Paris, 1999.

⁹⁰³ Bulletin officiel du ministère chargé des affaires sociales n° 99/50, p.239-243, Circulaire DAS/RVAS/RV 1 n° 99-637 et DESCO n° 99-187 du 19 novembre 1999 relative aux orientations générales en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

⁹⁰⁴ Circulaire n° 99-188 du 19 novembre 1999 relative à la mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol', B.O. n° 42 du 25 novembre 1999.

⁹⁰⁵ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.104.

politique visant l'inclusion scolaire et sociale. Cependant, une utilisation abusive des classifications et des catégories amène dans le même temps à distinguer artificiellement des personnes, pourtant titulaires de mêmes droits. Il est donc important d'avoir à l'esprit la tentation d'établir des catégorisations systématiques sous peine d'enfermer les élèves dans leurs différences⁹⁰⁶.

a) Mouvement vers l'inclusion scolaire

A la suite de la déclaration de Madrid précédemment mentionnée, il est possible d'affirmer que "l'adoption de la terminologie besoins éducatifs particuliers est un concept qui s'enracine dans un projet de société"⁹⁰⁷. Il en est de même de son corollaire : le concept d'inclusion est une notion également mentionnée dans la même déclaration. L'inclusion est définie par F. ARMSTRONG⁹⁰⁸ et fait suite à la volonté politique du gouvernement anglais d'intégrer l'éducation spéciale au sein de l'éducation ordinaire : ainsi, de nouvelles formes de pratiques se développent dans les écoles anglaises ordinaires suite à l'Education reform act⁹⁰⁹, en 1988. Cela s'inscrit dans une prise de conscience qui se traduit par une différenciation des cursus au sein des structures communes et l'adoption d'un enseignement flexible. L'inclusion procède de cette volonté de transformer le système éducatif tout en changeant les pratiques et les relations sociales. Ainsi, si le concept d'intégration tend à permettre à certains élèves d'aller à l'école ordinaire lorsque cela est possible pour eux, l'idée d'inclusion vient renverser le rôle de l'école et de la société en affirmant la responsabilité de chaque institution dans la participation de tous les citoyens à la vie sociale. En cela, l'inclusion constitue un dépassement de l'intégration. Selon F. ARMSTRONG, "l'éducation inclusive concerne le fait de rendre tout accessible à tous. Elle n'est pas conditionnelle, elle n'est pas non plus une inclusion partielle"⁹¹⁰. En France, l'application du concept d'inclusion nécessite, outre d'être

⁹⁰⁶ Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, op.cit., p.111 : pour CHARLES GARDOU, on ne peut parler d'inclusion en envisageant une nouvelle classification : "La création artificielle d'une nouvelle catégorie, celle des "personnes à besoins particuliers", coupées de la communauté universelle des êtres désirants, va ainsi à l'encontre d'un esprit inclusif." Référence à l'article de Charles GARDOU, Jean HORVAIS, Au-delà du besoin, le désir, Empan, avril 2012, n° 88, pp.104-110

⁹⁰⁷ Claudie RAULT, Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, Nouvelle revue de l'AI, n° 22, 2e trimestre 2003, p.21.

⁹⁰⁸ Felicity ARMSTRONG, Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre in Revue française de pédagogie, Situation de handicap et institutions scolaires, Janvier-Février-Mars 2001, p.87.

⁹⁰⁹ Education Reform Act 1988, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

⁹¹⁰ Felicity ARMSTRONG, Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre in Revue

porté par des textes normatifs, un bouleversement philosophique, éthique et social nécessaire à l'application de principes humanistes visant la scolarisation de tous les élèves⁹¹¹. L'étude des différentes politiques scolaires de la fin du XX^e siècle montre que les orientations choisies vont progressivement dans ce sens. Ainsi, la critique des structures scolaires traditionnelles se poursuit en prônant le recours égal au droit à l'éducation et à la scolarisation.

b) Loi de 2005 : organisation d'un retour vers la scolarisation spéciale ?

La promotion d'un système scolaire intégratif, et non plus mixte selon la classification de J.-M. LESAIN-DELABARRE, s'articule en France autour de l'émergence des réflexions relatives aux besoins éducatifs particuliers. L'influence des organismes européens et internationaux est prépondérante. Cela se traduit concrètement par un accroissement sensible du nombre d'élèves handicapés scolarisés⁹¹². Au début du XX^e siècle, la notion d'inclusion scolaire commence même à être mise en avant. Pour autant, le chemin menant à la concrétisation de telles politiques scolaires est encore parsemé de rebondissements. Ainsi, même si un rapprochement du courant défendant les besoins éducatifs particuliers, les études anglo-saxonnes relatives au "disability studies" et à l'étude du care pourrait organiser un nouveau projet de société autour de l'inclusion scolaire et sociale⁹¹³, ce n'est pas cette orientation qui est choisie par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Pour E. GILLES, si les orientations politiques de la fin du XX^e siècle traduisent la volonté de définir une école inclusive, ce texte législatif traduit davantage un retour à des pratiques intégratives, qu'il définit sous le nom de "scolarisation spéciale"⁹¹⁴. La frilosité du législateur est aussi reprochée par quelques associations de personnes handicapées.

française de pédagogie, Situation de handicap et institutions scolaires, Janvier-Février-Mars 2001, p.87.

⁹¹¹ Bernard GOSSOT, La France, vers un système inclusif ? in Ecole, comment passer de l'intégration à l'inclusion ? Reliance, Erès, n° 16, juin 2005, p.33.

⁹¹² "Nous pouvons d'ailleurs ajouter à ce sujet, qu'entre l'année scolaire 75/76 et l'année scolaire 98/99, les effectifs de l'enseignement spécial du premier degré passeront de 144965 à 50870 élèves", Eric GILLES, Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif, op.cit., p.112.

⁹¹³ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.114 ; Judith HOLLENWEGER HASKELL, Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire ? Le discours international entre les courants "Special Needs Education" et "Disability Studies", in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, op.cit., pp.57-76.

⁹¹⁴ Eric GILLES, Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et

Quoi qu'il en soit, l'affirmation d'une obligation éducative inscrite dans la loi du 30 juin 1975 est à la base de nombreuses évolutions normatives, scolaires et même pédagogiques. Même si cette loi ne permettait pas directement une remise en question du système précédent, elle permet d'aborder la définition d'un nouvel accès à des droits fondamentaux. En rapprochant les objectifs promus des orientations sociales et scolaires, et en les enrichissant des études internationales, la mutation de l'enseignement spécialisé apparaît dès lors inévitable. Les missions dévolues aux enseignants spécialisés se définissent désormais en relation avec les problématiques scolaires et non plus de manière parallèle et distincte de celles-ci.

Chapitre 2 Les réflexions sociales sur le handicap et l'évolution de l'enseignement spécialisé

Entre 1905, date de la première loi spécifique "d'assistance aux vieillards, infirmes et incurables"⁹¹⁵ et 2005, date de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, s'est écoulé un siècle de productions législatives diverses en matière de handicap⁹¹⁶. L'enseignement spécialisé est directement tributaire de ces évolutions normatives qui ont connu des inspirations variées, qu'elles soient médicales, sociales, issues de réflexions nationales, européennes ou internationales. Durant ces dernières années, un langage juridique propre à l'accessibilité et à la compensation s'est immiscé très progressivement dans l'ensemble des sphères du droit, et dans le cadre scolaire. Il est donc logique, à la lumière de ces mutations sociétales, que l'enseignement spécialisé soit amené à fortement évoluer à son tour.

Section 1 L'élaboration de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et son application progressive

A en croire J.-C. CUNIN⁹¹⁷, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est particulière pour deux raisons : tout d'abord, lors de son élaboration, l'implication médiatique permet de créer "un espace de réflexion sur une véritable question de société et pas seulement sur un aspect technique et législatif"⁹¹⁸. De plus, cette loi est originale au regard de l'implication des associations dans la construction de la loi, dans la révision des amendements et dans les nombreuses propositions d'ajout d'articles. A la lumière des observations ainsi faites, il convient d'évoquer la genèse de cette loi adoptée au nom de l'égalité, avant d'envisager l'application de ses articles, plus particulièrement ceux traitant du domaine scolaire.

Paragraphe 1 Genèse et apports de la loi du 11 février 2005

⁹¹⁵ Loi du 14 juillet 1905 organisant l'assistance aux vieillards, aux infirmes et incurables privés de ressources.

⁹¹⁶ Anne-Sophie PARISOT, Les savoirs des sciences juridiques, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.347-365.

⁹¹⁷ Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit., p.171.

⁹¹⁸ Ibid.

A l'occasion de son allocution du 14 juillet 2002, le Président de la République J. CHIRAC affirme que le handicap est un chantier prioritaire⁹¹⁹. A partir de ce moment, s'ouvre une période de plus de deux ans pendant laquelle les réflexions sont nombreuses quant à la définition de la place dans la société des personnes en situation de handicap. Faire état des travaux préparatoires et des débats parlementaires permet de mettre en avant les apports législatifs et les conséquences sur le domaine de l'enseignement spécialisé et l'école en général.

A- Les travaux préparatoires et les débats parlementaires

La maturation de la loi du 11 février 2005 est très lente. Cela se comprend aisément au regard de la multiplicité des thèmes abordés dans ce texte et du nombre de ministères concernés. Ainsi, cette loi est transversale, entendue comme touchant à tous les domaines de la vie d'une personne en situation de handicap, que la déficience soit constatée dès la naissance ou qu'elle résulte d'une perte d'autonomie due à l'âge ou aux accidents de la vie. Au regard de la grande hétérogénéité des situations pouvant être observées dans le cadre des travaux préparatoires à la loi, l'expertise des associations s'avère très rapidement indispensable mais sera insuffisante pour dégager un consensus.

1) Le rôle déterminant des associations durant les travaux préparatoires

La loi du 11 février 2005 s'inscrit dans une demande de la société qui tend à garantir les droits de personnes clairement identifiées par une définition précise⁹²⁰. En suivant

⁹¹⁹ Cet objectif mis en avant par Jacques CHIRAC est rappelé in Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.64.

⁹²⁰ Article 2 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1 : "Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant".

l'analyse de D. SCHNAPPER portant sur la loi du 30 juillet 1975⁹²¹, cela s'inscrit toujours dans le cadre d'une intervention "providentielle" de l'Etat. Mais, la loi du 11 février 2005 en constitue également un dépassement, dans la mesure où ce texte prolonge la dynamique visant à reconnaître une différence, matérialisée par le droit à compensation. A. RENAUT résume ainsi les avancées législatives ayant trait à l'affirmation de droits particuliers : "nous essayons aujourd'hui de réinscrire la différence au cœur de l'identité – et cela, en principe, sans recreuser des inégalités. Tentative dont la réussite n'est pas garantie, comme en témoignent précisément les interrogations suscitées par les politiques de discrimination positive, mais dont le principe, du moins, me semble assuré"⁹²².

a) Associations et politiques sociales

Les politiques sociales depuis les années 1980 visent à refuser toute catégorisation abusive de segments de population. Certains groupes ou territoires peuvent être identifiés à condition que des droits particuliers leur soient profitables, ce qui peut par exemple être à l'œuvre dans les orientations politiques choisies concernant l'égalité des chances⁹²³. Cette évolution concerne inévitablement l'école et l'enseignement spécialisé a fortiori.

Depuis quarante ans, les politiques sociales font ainsi le choix d'éviter toute orientation qui stigmatiserait une catégorie particulière. L'équilibre doit donc être trouvé pour les associations militantes : doivent-elles mettre en avant les particularités à l'origine de leur union ou au contraire doivent-elles les minimiser dans l'optique d'une participation sans cesse à définir ? Cela revient à la difficile articulation entre la reconnaissance et l'acceptation d'un "stigmat" au sens défini par E. GOFFMAN⁹²⁴, et sa négation au nom d'une normalisation qui tendrait à nier toute spécificité humaine. Cette interrogation qui anime les associations de personnes handicapées est ainsi posée par A. KAHN : "Comment faire en sorte que ces personnes ne soient jamais réduites au handicap qui les affecte ? Comment faire en sorte que, pour contribuer à cet objectif clairement défini, le regard des autres soit un regard qui

⁹²¹ Dominique SCHNAPPER, La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine, op.cit., p.54.

⁹²² Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.40.

⁹²³ Les politiques relatives aux zones d'éducation prioritaire en constituent un exemple.

⁹²⁴ Erving GOFFMAN, Asiles, étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, op.cit., in Isabelle VILLE, Les savoirs de la sociologie, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, op.cit.

personnalise, qui humanise, et non pas un regard totalement déformé par la gêne, le malaise que crée le handicap ?"⁹²⁵.

Cet équilibre est progressivement à l'œuvre dans la définition de l'accessibilité et l'institution du droit à compensation depuis la loi du 30 juin 1975. Il motive les politiques scolaires et justifie les pratiques intégratives définies par les circulaires, et ce depuis le début des années 1980. La définition d'une nouvelle loi sur le handicap fondée sur une approche davantage situationnelle que médicale, c'est-à-dire une approche visant à déterminer individuellement les besoins dans un contexte scolaire ou social ordinaire, peut-elle favoriser la participation citoyenne des personnes handicapées ? L'implication des associations défendant leurs droits s'inscrit dans cette démarche volontariste visant à ce que chacun puisse bénéficier personnellement des droits fondamentaux dont il est titulaire⁹²⁶.

b) Les préconisations spécifiques des associations de personnes handicapées

Si "le système public de législation n'aura d'autre tâche que d'exprimer les mœurs existantes"⁹²⁷, encore faut-il que les personnes concernées s'impliquent dans l'élaboration des textes. Concernant la loi du 11 février 2005, les associations de personnes handicapées ont particulièrement tenues leur rôle, en veillant à la définition des orientations choisies et en faisant des propositions concrètes visant à améliorer le texte initial. En s'en tenant aux discussions qui concernent le cadre scolaire, il est possible de faire état de certaines réflexions entre le texte initial, les ajouts proposés et le texte définitif.

L'approche militante permet de définir une position claire concernant l'égalité d'accès à l'école. J.-C. CUNIN relate les travaux préparatoires autour de la loi de 2005. A ce sujet, il mentionne les premières réactions des associations à la note d'orientation du futur projet de loi en avril 2003. Elles font l'objet d'une déclaration commune qui date du mois de mai 2003 ainsi rédigée : "l'école doit être réellement l'école de tous. Ainsi, les associations souhaitent que l'inscription des enfants se réalise dans l'établissement scolaire proche de leur domicile. Il

⁹²⁵ Interview d'Axel KAHN (Président de l'université Paris-Descartes, Président de la fondation internationale du handicap, président du comité éthique et cancer) in Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.10.

⁹²⁶ La Convention relative aux droits des personnes handicapées a été adoptée le 13 décembre 2006 au Siège de l'Organisation des nations unies à New York et a été ouverte à la signature le 30 mars 2007 : in <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=605>

⁹²⁷ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p.27.

conviendra que l'école mette en œuvre les conditions de l'accueil des enfants rencontrant des difficultés et s'entoure des capacités que les associations, services et établissements spécialisés ressources sont en capacité d'apporter. Il sera nécessaire de repenser les aides destinées aux enfants et aux familles concernées"⁹²⁸. Le CNCPH rend à son tour un avis⁹²⁹ au terme duquel de nouvelles propositions sont avancées ou reposées : il en est ainsi concernant le titre de la loi. Le Conseil préfère l'expression "loi relative à l'égalisation des chances" conformément à la résolution adoptée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies qui définit les Règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (RUEC)⁹³⁰. L'utilisation de l'expression "égalité des chances" à la place d'"égalité des chances" permettrait de "progresser dans la reconnaissance accordée par la société aux personnes qui aujourd'hui sont en difficulté"⁹³¹. Le CNCPH soutient les principes généraux à savoir la non-discrimination, l'accessibilité et la compensation. Par contre, le CNCPH entend discuter les modalités d'application de ces principes. A propos de la scolarisation, le Conseil demande que soient mentionnés deux éléments dans la loi : le principe d'inscription de l'enfant, de l'adolescent, sans exception, dans le cadre de l'application du droit commun, ainsi que la responsabilité de l'Education nationale dans tous les dispositifs de scolarisation⁹³².

Lors des travaux préparatoires, les associations militent pour un choix de société qui engage tous les citoyens⁹³³. Craignant que la loi ne soit pas à la hauteur des attentes, l'APAJH et l'ANPIHM lancent un appel à mobilisation dès avril 2004⁹³⁴. Ces associations réclament la prise en compte de thèmes essentiels : faire référence aux concepts fondamentaux, tels que la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé de l'OMS, pour adopter une définition situationnelle du handicap qui prendrait en compte les facteurs liés à l'interaction des personnes avec leur environnement ; garantir dans la loi l'évaluation des

⁹²⁸ Réaction du comité d'entente des associations représentatives de personnes handicapées et de parents d'enfants handicapés, du mois de mai 2003, in Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit., p.174.

⁹²⁹ Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH), Avis sur la note d'orientation de la loi relative à l'égalité des chances des personnes handicapées, Texte adopté à l'unanimité par l'Assemblée plénière du 5 juin 2003, in www.gironde-handicap.fr

⁹³⁰ Les règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées, Résolution adoptée par l'Assemblée Générale de l'Organisation des Nations Unies, quarante-huitième session, 20 décembre 1993, <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=792>

⁹³¹ Avis du CNCPH réuni en commission plénière en date du 13 janvier 2004, in ancien.unafam.org/telechargements/CNCPHavis.pdf

⁹³² Ces éléments de l'avis du CNCPH du 13 janvier 2004 sont repris partiellement in Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit.

⁹³³ Idée reprise in appel à mobilisation de mi-avril 2004 lancé par l'APAJH et l'ANPIHM, in Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit., p.182.

⁹³⁴ Ibid.

besoins des personnes concernées ; garantir le droit de tout enfant d'accéder à l'école de la République en accompagnant cette disposition des aides humaines, techniques et financières nécessaires à cette scolarisation en milieu ordinaire⁹³⁵.

Malgré la création du "collectif pour la refonte de la loi de 1975" qui regroupe vingt-cinq associations, il ressort de cette période "la difficulté pour notre monde associatif à trouver des modalités de fonctionnement collectif opérationnelles, même si un consensus sur le fond existe"⁹³⁶, selon J.-C. CUNIN.

2) Analyse des débats parlementaires : consensus politique ? Oppositions et réticences de quelques associations ?

Les débats parlementaires précédant l'adoption de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées reflètent la volonté de faire évoluer la loi du 30 juin 1975. Appliquée au domaine scolaire, la future loi doit consacrer pour tous un droit à la scolarisation dans l'école de son quartier, en organisant ainsi un dépassement de la simple obligation éducative précédemment mentionnée. Mais, s'il y a un réel consensus autour de l'idée de réforme, de nombreuses associations critiquent la frilosité du texte définitif sur bien des aspects.

a) Un consensus politique sur l'idée de réformer la loi du 30 juin 1975

"A notre connaissance, seul un syndicat très minoritaire a affiché une hostilité de principe en demandant le retrait de la loi"⁹³⁷. Cette information donnée par E. PLAISANCE et qui porte sur la scolarisation des élèves en milieu ordinaire illustre la forte attente que suscite cette loi. Pourtant, les réticences sont nombreuses de la part des enseignants : crainte d'être déstabilisés face à des comportements difficiles à appréhender, déficit de formations face aux

⁹³⁵ Les lettres de l'Association nationale Pour l'intégration des personnes handicapées moteurs sont disponibles sur <http://anpihm.org/> notamment la lettre n° 10 de janvier 2005 : <http://anpihm.org/lettres/lettre-anpihm/lettre10.pdf>

⁹³⁶ Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, op.cit., p.182.

⁹³⁷ Eric PLAISANCE mentionne l'opposition du syndicat SNUDI-FO à Paris le 27 janvier 2007, in KAHN (Président de l'université Paris-Descartes, Président, p.126.

réflexions liées à la différenciation pédagogique ou demande d'existence parallèle et distincte de structures spécialisées sont autant de sujets abordés à l'occasion des débats nationaux sur l'avenir de l'école⁹³⁸. De même, si les enseignants veulent souvent s'en remettre à une expertise apportée par les enseignants spécialisés, la motivation des acteurs associatifs porte avant tout et en premier lieu sur la volonté de scolariser les élèves dans le milieu ordinaire. Certaines associations militent pour une gestion complète du ministère de l'Education nationale alors que d'autres envisagent une cogestion entre ce ministère et celui des solidarités⁹³⁹.

Au niveau des partis politiques, les principaux mouvements s'accordent également sur l'idée de réforme. Cependant, les motivations et les analyses divergent sensiblement, s'inscrivant finalement dans une opposition classique entre les partis de droite au pouvoir et l'opposition autour des partis de gauche. A l'Assemblée nationale, sur 527 suffrages exprimés, 364 députés se sont prononcés pour l'adoption du projet de loi, alors que 163 ont voté contre. L'Union pour un mouvement populaire (UMP) et l'Union pour la démocratie française (UDF) mettent en avant le fait que le handicap dispose désormais d'une définition. Selon le député UMP G. BRAY, la loi donne "des chances et de réels moyens aux personnes handicapées de s'insérer concrètement, réellement au sein de notre société, de ne pas en être exclues humainement et matériellement"⁹⁴⁰. En favorisant le droit à compensation du handicap, en augmentant les ressources allouées aux personnes, en affirmant une accessibilité généralisée notamment au cadre scolaire, la loi constitue une avancée majeure, selon ce même député. A l'inverse, la définition du handicap entérinée par la loi est l'objet de critiques vives de la part du groupe socialiste et du groupe communiste, républicain et citoyen. Leurs positions mettent en avant le fait que la définition du handicap s'appuie davantage sur la classification internationale du handicap, qui date de 1980, que sur la nouvelle classification internationale du fonctionnement de l'OMS qui date de 2002. V. ASSANTE, membre du Conseil national du Parti socialiste et membre du club gauche et handicap, résume ainsi les réticences de son mouvement politique : "Il apparaît de plus en plus évident – en témoignent les travaux internationaux des chercheurs en sciences sociales et des militants en situations de handicap, tout comme les vifs débats autour de la question de la définition du handicap lors des travaux

⁹³⁸ Ibid., citation issue du livre Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Les français et leur école. Le miroir du débat, Dunod, Paris, 2004.

⁹³⁹ Patrick GOHET, Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées, DIPH – Août 2007, p.14, in <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000523.pdf>

⁹⁴⁰ Ghislain BRAY, Le handicap ne connaît pas de parti, Erès, Reliance, janvier 2007, n° 23, pp.42-46.

préparatoires à l'élaboration de la loi du 11 février 2005 – que, selon que l'on considère le handicap comme consubstantiel à la personne déficiente ou comme l'interaction entre les facteurs personnels et sociaux d'une personne et les facteurs environnementaux, la vision de la politique à mettre en œuvre en matière de handicap sera différente, non seulement en termes de réponses individuelles à apporter aux personnes mais aussi en termes de réponses collectives à offrir dans une perspective de transformation sociale"⁹⁴¹. L'opposition entre ces deux citations est importante : d'un côté, la personne handicapée est invitée à faire preuve d'autonomie et d'adaptation, par le biais d'aides substantielles, alors que de l'autre, c'est une transformation de la société pour davantage d'égalité et de reconnaissance qui est réclamée.

b) La vision des associations : des avancées certaines mais timides

Les associations de personnes handicapées se félicitent de l'adoption d'une nouvelle loi sur le handicap. Elles mettent en avant la simplification des procédures administratives, la définition de l'accessibilité ou encore le droit à scolarisation, qui s'inscrit dans une évolution des pratiques depuis les années 1990, sans pour autant abolir la scolarisation en milieu adapté. Pour autant, très rapidement et dans la lignée des positions défendues lors des débats parlementaires, les associations dans leur ensemble critiquent la frilosité du législateur, qui a leur sens, aurait pu adopter une vision plus actuelle du handicap et contribuer à faire évoluer davantage les représentations. En 2007, Le député UDF Y. LACHAUD, dont le groupe parlementaire a voté le projet⁹⁴², rappelle à ce titre un objectif majeur allant dans le sens des revendications des associations : il souhaite l'abandon de la référence à "l'intégration scolaire" au profit de l'obligation de "scolarisation des enfants handicapés". Pour lui, cela passe par un changement des mentalités nécessaire à l'accueil des personnes handicapées dans la société⁹⁴³. Cela reflète une nouvelle approche du handicap, qui se caractérise par une prise en compte bienveillante de la part de l'ensemble de la société. En même temps, cette position constitue également un dépassement de la définition consubstantielle du handicap et tend à se rapprocher davantage d'une approche situationnelle.

⁹⁴¹ Vincent ASSANTE, situations de handicap et réponses politiques, Erès, Reliance, janvier 2007, n° 23, pp.83-96.

⁹⁴² Daniel CALIN, 7 ans après la loi handicap de février 2005 : Les réalités, les avancées, les manques, 12 juin 2012, in http://dcalin.fr/textes/loi_2005_2.html

⁹⁴³ Y. LACHAUD, Ce doit être une priorité de la nation, Erès, Reliance, janvier 2007, n° 23, pp.61- 68.

Ainsi, si les associations ont marqué leur réticence face à une définition du handicap qui ne prenait pas assez en compte les évolutions scientifiques et les approches sociales et humaines, le droit à la scolarisation pour tous s'organise et engendre de nouveaux débats. P. GOHET, à l'occasion d'un rapport sur le bilan de la loi du 11 février 2005 et la mise en place des Maisons départementales des personnes handicapées traduit ainsi les nouvelles interrogations des mouvements associatifs : "En matière de coopération entre l'éducation ordinaire et l'éducation adaptée, il est important d'observer que, notamment parmi les associations, deux approches s'expriment avec le désir de la plus grande convergence possible : pour les uns, le pilotage du dispositif éducatif et de scolarisation doit relever du ministère de l'Education nationale, l'objectif étant que, progressivement, les institutions et les services spécialisés deviennent des plateaux techniques ressources à la disposition de l'école ordinaire ; pour les autres, le dispositif doit être organisé sous la forme de passerelles et de temps partagés entre l'école ordinaire et les structures adaptées ; à ce titre, il est copiloté par l'éducation nationale et la solidarité, l'éducation adaptée est la réponse aux besoins des élèves les plus lourdement handicapés, pour autant que des enseignants spécialisés soient intégrés dans les équipes des établissements adaptés, ce que prévoit la loi du 11 février 2005"⁹⁴⁴. Ce même rapport évoque l'importance de la définition d'un projet personnel de scolarisation, susceptible de favoriser la prise en compte des besoins des élèves, l'objectif étant de permettre à chaque élève de bénéficier d'une "scolarisation authentique en milieu ordinaire" en venant à l'école "la moitié du temps au moins"⁹⁴⁵. Par ailleurs, ce rapport précise aussi la nécessité d'adapter quotidiennement les enseignements grâce à "une diversification des contenus de scolarisation tenant compte des différents types de handicap". Les transformations ainsi réclamées sont ambitieuses pour l'école. Les positions défendues s'inscrivent davantage dans l'approche situationnelle du handicap dans la mesure où apparaît ici l'idée théorique selon laquelle l'environnement ou un fait particulier peut placer une personne dans une difficulté telle qu'une compensation à une difficulté peut lui être reconnue.

Pour autant, E. PLAISANCE évoque d'autres points de crispation soulevés par les associations⁹⁴⁶ : En citant la position de l'APAJH, l'auteur indique les craintes de voir une synthèse difficile à établir entre les départements ministériels et les administrations qui devaient concourir à élaborer les propositions. Dans le même sens, l'APAJH ne voit dans la

⁹⁴⁴ Patrick GOHET, Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées, op.cit.

⁹⁴⁵ Ibid.

⁹⁴⁶ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.64.

loi du 11 février 2005 que l'affirmation de "choix structurels qui ne pourraient permettre qu'une simple amélioration des dispositifs existants".

B- Les apports législatifs et le rapprochement entre l'enseignement spécialisé et l'école

L'enseignement spécialisé a fortement évolué depuis les années 1970 : la définition du principe d'intégration scolaire et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers s'imposent. Cependant, pour certaines associations⁹⁴⁷, cette mutation est trop lente d'où la volonté politique de réaffirmer un nouveau projet de société dans lequel les personnes en situation de handicap auraient les mêmes droits et chances que tout autre citoyen. La loi du 11 février 2005⁹⁴⁸ pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a donc pour objectif de relancer les perspectives ouvertes par trente années de réflexions relatives à la scolarisation de tous les élèves. Malgré l'exhaustivité du texte adopté, de nombreuses questions demeurent quant à son application au quotidien.

1) Les apports législatifs

La loi du 11 février 2005 définit les droits des personnes handicapées en incluant la participation de nombreux ministères dont celui de l'Education nationale, et répond à l'objectif prioritaire fixé par le Président de la République J. CHIRAC, lors de son deuxième mandat présidentiel. Au regard de la grande diversité des thèmes abordés, puisque la loi a pour ambition de traiter de la vie des personnes handicapées à tous les âges, il convient de préciser qu'un nombre restreint d'articles concerne la scolarisation. Les apports dans ce domaine suivent la logique des dernières années mais l'application concrète des principes tarde à se réaliser.

a) Définition légale du handicap et vision de l'Organisation mondiale de la santé

⁹⁴⁷ De nombreuses associations effectuent des publications régulières, ce qui inscrit leur action dans une certaine vigilance.

⁹⁴⁸ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

Outre la volonté présidentielle, la loi est le fruit de la mobilisation de vingt-six associations représentant les personnes handicapées⁹⁴⁹. Elle a le mérite de proposer une définition du handicap, même si cette dernière n'est pas conforme à la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé adoptée par l'Organisation mondiale de la santé en 2001⁹⁵⁰. Cette définition, contenue dans l'article 2⁹⁵¹, a fait l'objet de nombreux débats et de nombreuses critiques. Elle est rédigée ainsi : "Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant". Le choix du législateur de définir le handicap de manière traditionnelle par une atteinte à la personne se justifie par la volonté de limiter l'accès aux droits à compensation. Si le législateur avait retenu la notion anglo-saxonne de "personne en situation de handicap", une acceptation large de cette notion aurait pu ouvrir de nombreuses demandes de placement sous la protection de la loi⁹⁵². Mais, l'expression retenue est critiquable au regard des conséquences qu'elle peut engendrer pour une personne concernée par ce texte. Ainsi, être reconnu "handicapé", ce qui renvoie à un état, et être en situation de handicap n'a certainement pas le même impact au regard de la société ; la seconde conception aurait tout aussi bien pu être retenue puisque la définition entérine dans le même temps la reconnaissance du caractère situationnel du handicap en évoquant la durabilité de l'altération. L'article 2 tente donc d'obtenir un équilibre entre deux conceptions qui ne relèvent pas de la même philosophie.

Cette définition est donc précise, puisqu'elle rattache le handicap à des phénomènes de "limitation d'activité", de "restriction de participation" liés à des altérations qui atteignent la personne dans ses "fonctions", tout en faisant référence à des situations non clairement

⁹⁴⁹ Sophie DOUAY, La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JCP G n° 11, 16 mars 2005, p.477.

⁹⁵⁰ La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé de l'Organisation mondiale de la santé permet de décrire des situations relatives au fonctionnement humain et aux restrictions qu'il peut subir. Elle envisage le fonctionnement du point de vue du corps (organisme), de la personne elle-même (capacités individuelles), de la personne en tant qu'être social. Elle fournit un cadre conceptuel pour organiser cette information. Elle permet d'étudier les liens entre le corps et une éventuelle déficience, les limitations à l'activité d'une personne, les restrictions à la participation dans la société. Cette classification est consultable sur le site <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/>

⁹⁵¹ Article 2, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

⁹⁵² Daniel CALIN, Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées, Revue enfances & PSY, n° 29, éditions Érès, décembre 2005, pp.189-200.

formulées par la loi auparavant, telles que les altérations dans le domaine cognitif, psychique, l'énonciation du mot "polyhandicap" et la reconnaissance de problèmes de santé invalidant⁹⁵³.

La loi retient donc trois orientations principales⁹⁵⁴: premièrement, la définition du projet de vie des personnes handicapées permet d'envisager un droit à compensation ainsi que l'octroi de l'allocation pour adulte handicapé, ou l'allocation pour l'éducation de l'enfant handicapé, en plus de la prestation de compensation du handicap. Cela se traduit par la reconnaissance d'une égalité réelle des droits et des chances des personnes handicapées. Deuxièmement, l'accessibilité fait partie des objectifs majeurs: elle doit favoriser la participation à la vie sociale notamment en ce qui concerne l'école, le travail ou le cadre de vie. La société doit donc mettre en place les conditions d'une citoyenneté effective des personnes handicapées. Cela revient à penser dorénavant l'architecture et l'adaptation en fonction des exigences que la société doit avoir vis-à-vis des personnes handicapées. Troisièmement, la simplification administrative avec la création de la Maison départementale des personnes handicapées doit favoriser l'accès physique des ayants-droits, tout en simplifiant des procédures qui étaient précédemment jugées lourdes et complexes⁹⁵⁵: il s'agit donc d'une uniformisation des dispositifs d'accueil et d'aide à la décision autour de la personne handicapée.

Cependant, à la date de la loi, ce vaste programme nécessite l'adoption de quatre-vingts décrets d'application devant être pris sous six mois avant de permettre une évaluation de la réforme.

b) Droit à compensation et rôle de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)

La loi pour l'égalité des droits et des chances innove par la création d'un droit à compensation: "La personne handicapée est titulaire d'un droit à compensation des conséquences de son handicap, quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie"⁹⁵⁶. Cet article permet d'envisager différents aménagements propres aux

⁹⁵³ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.26.

⁹⁵⁴ Sophie DOUAY, *La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, JCP G n° 11, 16 mars 2005, p.477.

⁹⁵⁵ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.66.

⁹⁵⁶ Article 11, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

projets de vie de chacun en supplément des prestations traditionnellement allouées. Cette disposition va dans le sens d'une adaptation des réponses offertes par la société à un public ayant des besoins particuliers : on assiste donc à une tentative sociale d'individualisation des prises en charge. Pour cela, les besoins de compensation sont évalués par une équipe pluridisciplinaire mise en place par la Maison départementale des personnes handicapées, elle-même administrée par une commission exécutive située sous l'autorité du président du Conseil général. La Maison départementale des personnes handicapées constitue l'interlocuteur administratif unique qu'il convient de saisir pour bénéficier de l'ouverture de nouveaux droits. La Maison départementale des personnes handicapées a le statut de groupement d'intérêt public et est sous tutelle administrative et financière du département⁹⁵⁷. Elle réunit donc des représentants du département, des associations de personnes handicapées et des représentants des grands services de l'Etat tels que l'Education nationale, ou encore des organismes d'assurance maladie et d'allocations familiales.

Au sein de la Maison départementale des personnes handicapées, la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est compétente pour décider de l'ouverture de prestations de compensation. Outre les personnes précédemment citées, des représentants des parents d'élèves et des membres associatifs peuvent y siéger. Il est cependant précisé que les représentants du Conseil général disposent de la majorité des voix⁹⁵⁸, ce qui permet au département de garder la maîtrise des budgets et des allocations ou aides accordées. La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées propose aux personnes concernées et à leur famille des solutions en matière de scolarisation et d'orientation professionnelle, reprenant ainsi les rôles tenus auparavant par la commission départementale de l'éducation spécialisée (CDES) et la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP). L'unification de ces deux structures doit garantir une certaine continuité des compensations allouées tout au long de la vie.

L'article 64 de la loi définit les missions dévolues à la MDPH : "La Maison départementale des personnes handicapées exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap (...). La Maison départementale des personnes handicapées assure à la personne handicapée et à sa famille l'aide nécessaire à la mise en œuvre des décisions prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes

⁹⁵⁷ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.86.

⁹⁵⁸ Article 66, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

handicapées, l'accompagnement et les médiations que cette mise en œuvre peut requérir. Elle met en œuvre l'accompagnement nécessaire aux personnes handicapées et à leur famille après l'annonce et lors de l'évolution de leur handicap"⁹⁵⁹.

Après l'exposé de ces principales mesures, il convient de préciser que les partis politiques de gauche se sont opposés à la loi du 11 février 2005. Ces partis avancent différentes raisons pour exprimer leur opposition alors même qu'il reconnaissait la nécessité de changer la loi du 30 juin 1975. Outre le fait qu'ils auraient préféré que soit adopté une définition situationnelle et non consubstantielle du handicap, ils mettent en avant deux réserves importantes : le recul de l'Etat au profit des instances locales, ce qui engendre la crainte d'une augmentation des charges financières pour les Conseils généraux, et le financement des missions de la MDPH qui leur semble mal assuré. L'organisation de ce financement relève de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), dont les missions sont mentionnées dans le titre V de la loi du 11 février 2005. La CNSA doit veiller à la répartition équitable des ressources sur le territoire national tout en veillant à l'instauration des MDPH dans de bonnes conditions, selon des critères répondant à une gestion saine et équilibrée. Le financement de la CNSA, dont les ressources et dépenses sont équilibrées à 15,3 milliards d'euros en 2007, provient des crédits de l'assurance maladie et de recettes propres, dont la journée de solidarité. Les dépenses se répartissent entre les aides apportées aux personnes âgées et celles allouées aux personnes handicapées⁹⁶⁰. Ce budget de la CNSA est en augmentation : 17 milliards en 2008 et 21 milliards en 2014. La CNSA a donc un rôle de financeur, mais aussi d'expertise qui se définit entre les institutions de l'Etat et les acteurs locaux, départementaux. La CNSA établit donc "des conventions avec les Conseils généraux des départements pour les aider à mettre en place les MDPH. Elle attribue ainsi aux départements les budgets nécessaires au financement des allocations personnalisées d'autonomie et des prestations de compensation du handicap"⁹⁶¹.

2) Rapprochement entre le champ de l' AIS et l'école autour de l'ASH

⁹⁵⁹ Article 64, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

⁹⁶⁰ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.59 ; Alexandre Bourgeois, Michel DUEE, *Le compte social du handicap en 2007, Etudes et résultats*, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), n° 677, février 2009.

⁹⁶¹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.60.

L'objectif de la loi du 11 février 2005 est de promouvoir un projet de solidarité nationale, afin de lutter contre l'exclusion d'une partie de la population et permettre un accès aux droits fondamentaux reconnus à chacun. Ce projet doit aussi donner les moyens à chaque individu de bénéficier du plein exercice de sa citoyenneté. Concernant la scolarisation des élèves handicapés, les apports confirment pour l'essentiel les orientations prises depuis la loi du 10 juillet 1989 relative à l'éducation en les réaffirmant. Cependant, certaines dispositions ne vont pas dans le sens des derniers textes réglementaires, notamment celles promulguées à la fin des années 1990, et dont la philosophie générale se rapprochait davantage d'une dynamique caractéristique de l'inclusion scolaire.

a) Etablissement de référence et travail conjoint des partenaires ?

La loi du 11 février 2005 consacre un rapprochement implicite entre le champ de l'enseignement spécialisé et l'école. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 et la loi d'orientation sur l'éducation de 1989⁹⁶² mentionnaient chacune une obligation éducative pour tous les enfants et adolescents concernés par l'instruction obligatoire, tout en envisageant le recours à des structures relevant exclusivement de l'enseignement spécialisé. Trente ans après la première affirmation de ce principe, la loi du 11 février 2005 consacre une obligation de scolarisation articulée à l'exigence d'un parcours de formation et exposée dans un projet individualisé. La lutte contre l'exclusion scolaire suppose également la définition de nouveaux moyens d'action.

Afin de rendre effective l'obligation de scolarisation, l'article 19 de la loi du 11 février 2005 impose le recours à l'établissement de référence : "Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'établissement secondaire le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence"⁹⁶³. Cette décision "à portée symbolique forte"⁹⁶⁴ doit permettre une généralisation des pratiques d'accueil en milieu ordinaire que ce soit à temps plein ou en temps partagé avec un établissement spécialisé. Jusqu'à présent, les possibilités d'intégration relevaient "de la

⁹⁶² L'article 1^{er} stipule que "l'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent", in loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860.

⁹⁶³ Article 19, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

⁹⁶⁴ Daniel CALIN, Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées, Revue enfances & PSY, n° 29, éditions Érès, décembre 2005, pp.189-200.

bonne volonté des enseignants et établissements scolaires d'accueil"⁹⁶⁵. Cette disposition va donc dans le sens d'une scolarisation pour tous en milieu ordinaire avec l'intervention possible et conjointe d'établissements de santé. Elle doit engendrer une prise en charge des besoins particuliers des élèves aussi bien dans le cadre scolaire ordinaire que dans celui d'un établissement spécialisé. Cependant, la formulation retenue à l'article 19 adopte la prudence déjà notée dans la loi de 1975, dans la mesure où il est mentionné que l'enfant est scolarisé dans son établissement de référence sauf "si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés". Dans ce cas, "il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement". Cette précision limite ainsi l'adaptation du système aux spécificités de chacun. La formulation retenue impose à nouveau la mise en conformité de l'élève à l'école, ce qui tend à rompre avec une circulaire adoptée le 19 novembre 1999, selon laquelle : "Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens"⁹⁶⁶. De même, l'orientation choisie rompt avec la définition de la certification des enseignants qui souhaitent travailler dans l'enseignement spécialisé : à ce sujet le bulletin officiel du 26 février 2004 mentionne les conditions nécessaires à la "certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap"⁹⁶⁷. Ce document fait explicitement référence à l'approche situationnelle du handicap, à l'inverse de la loi du 11 février 2005 qui consacre à nouveau une approche consubstantielle.

Indépendamment de ces remarques, l'esprit de la loi tend tout de même à favoriser la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés. Les missions liées à l'enseignement spécialisé sont logiquement amenées à évoluer. Ainsi, les mises à disposition d'enseignants par l'Education nationale auprès d'organismes de santé pourraient être remises en question au profit d'une nouvelle affectation dans un établissement scolaire susceptible de prendre en charge les besoins éducatifs particuliers de nombreux élèves. L'objectif louable de la loi vient également remettre en question le fonctionnement des écoles et collèges en les amenant à travailler en partenariat avec les établissements spécialisés. Ce changement engendre nécessairement de nouvelles interrogations pour les différents professionnels, notamment

⁹⁶⁵ Ibid.

⁹⁶⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 42 du 25 novembre 1999, Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

⁹⁶⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

quant à la responsabilité sur les temps d'accueil et de scolarisation mais aussi à propos des temps de trajet de l'élève entre ses différents lieux de vie. L'implication des parents s'avère donc essentielle afin d'obtenir les autorisations nécessaires à des prises en charge extérieures sur le temps scolaire.

b) Evolutions institutionnelles autour de l'ASH

La lutte contre l'exclusion scolaire se dote donc d'un plan d'envergure dont il conviendra de tirer les bénéfices pour les élèves en situation de handicap. La création des équipes de suivi de la scolarisation permet de suivre l'application des décisions prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées: cela apparaît comme un moyen d'évaluer l'application de la loi et ses conséquences pour tous les établissements scolaires. Ces équipes peuvent également proposer, avec l'accord des parents ou du représentant légal, de réviser l'orientation proposée pour un enfant ou un adolescent : les parents, au nom de l'autorité qui leur incombe, bénéficiant toujours du droit de contester ou de s'opposer à l'orientation finalement retenue par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées. L'intérêt de ces équipes est donc de croiser les avis de différents professionnels ou adultes intervenant auprès du jeune. Le rôle d'enseignant référent institué par décret⁹⁶⁸ est destiné à faciliter les relations entre ces différents adultes. L'articulation entre les professionnels travaillant auprès des enfants reste un problème épineux dont la loi ne prévoit que des réponses partielles : l'importance historique du cloisonnement des informations, que ce soit d'ordre médical ou d'ordre éducatif, rend la mission de cette nouvelle fonction relativement difficile et appellera nécessairement à être clarifiée.

Pourtant, selon E. PLAISANCE : "Ce n'est plus l'obligation éducative qui est affirmée mais bien la formation scolaire en tant que telle. Les revendications en termes de droit à la scolarisation la plus proche du domicile et, plus généralement, le souci de lutter contre les discriminations s'affirment avec force. On comprend dans ces conditions que la mention de l'éducation spéciale ne figure plus dans la loi. L'opposition de l'ordinaire et du spécial se situerait dans une logique de filières séparées, reposant sur une classification des personnes. C'est tout au contraire une logique de parcours personnalisés, une logique de projet de vie qui

⁹⁶⁸ Le décret 2005-1752 du 30 décembre 2005 apporte une définition du rôle des enseignants référents, in Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, Le parcours de formation des élèves présentant un handicap, JORF n° 304 du 31 décembre 2005, p.20810, texte n° 86.

doit présider au renouvellement des institutions et des pratiques"⁹⁶⁹. La définition du projet personnalisé de scolarisation (PPS)⁹⁷⁰ s'avère donc essentielle dans la construction des parcours d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, parcours souvent jalonnés de multiples prises en charge aussi bien dans le cadre scolaire, qu'au sein d'officines privées ou par le biais d'établissement médico-sociaux.

A la suite de la loi du 11 février 2005, marquée par un changement de logique avec l'abandon de la référence à "l'intégration scolaire" au profit de la référence à la "scolarisation des élèves handicapés", deux textes entérinent cette évolution sémantique. Ainsi, l'arrêté du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche⁹⁷¹ note pour la première fois l'existence d'un "bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés". La circulaire du 31 juillet 2006 intitulé "Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006"⁹⁷² organise les partenariats à instaurer ou à renforcer autour de la réussite de la scolarisation des élèves handicapés, c'est-à-dire, les relations entre les inspections académiques, les directions départementales des affaires sanitaires et sociales et les maisons départementales des personnes handicapées ainsi que l'articulation entre le milieu scolaire ordinaire et le secteur sanitaire ou médico-social. Cette même circulaire crée une nouvelle fonction : les inspecteurs de l'Education nationale en charge de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés. Avec ce nouveau corps d'inspecteurs, ce texte réglementaire insiste particulièrement sur la nécessité de travailler en équipe pour favoriser la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Paragraphe 2 Application de la loi du 11 février 2005 et premières nuances

L'application de la loi du 11 février 2005 comprend différentes étapes. Concernant le domaine scolaire, de nombreux textes réglementaires viennent préciser sa portée. Il convient donc d'étudier les principaux textes d'application et le suivi juridique pour se rendre compte

⁹⁶⁹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.106.

⁹⁷⁰ Article 19 de la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

⁹⁷¹ Arrêté du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, JORF n° 118 du 21 mai 2006, p.0.

⁹⁷² Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 31 août 2006, Enseignements élémentaire et secondaire, Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006.

des avancées, des nouveautés ainsi permises. Ensuite, l'étude du suivi juridique de la loi, et notamment des demandes familiales pour la scolarisation de tous les enfants en milieu ordinaire, met justement en lumière une aspiration grandissante à l'égalité. Mais, si les objectifs sont louables, le bilan peut être nuancé : la mise en place des réformes prend du temps, particulièrement à propos de l'accessibilité. De même, l'absence de correspondance entre la définition légale du handicap et celle faisant référence à une approche situationnelle engendre certains décalages entre les obligations portées par la loi, les attentes des associations et les recommandations internationales.

A- Les textes d'application de la loi et le suivi juridique

Les textes d'application sont indispensables à la mise en œuvre de la loi. Concernant la loi du 11 février 2005, une centaine de dispositions particulières ont ainsi été adoptées. J.-C. CUNIN évoque le travail considérable du CNCPH⁹⁷³, qui en rendant un avis pour chacun de ces textes, permet au législateur de défendre une nouvelle vision de la prise en charge du handicap, approche qui n'est plus essentiellement fondée sur la dimension administrative et médicale. Dans le domaine scolaire, de nombreux textes organisent également l'accessibilité et la compensation. Il convient d'en exposer l'esprit ainsi promu, avant d'envisager les premières interventions du juge en la matière.

1) Les textes d'application

Les textes d'application de la loi du 11 février 2005 concernent tous les domaines de la vie des personnes ayant une diminution d'autonomie. Ainsi, et fort logiquement, de nombreux textes adoptés à la suite de la loi concernent l'école et l'enseignement spécialisé. Quelques textes principaux peuvent être analysés avant d'étudier plus en détail les dispositions relatives aux enseignants référents.

a) Exposé des textes principaux

⁹⁷³ Jean-Claude CUNIN, *Le handicap en France, chroniques d'un combat politique*, op.cit., p.197.

La loi pose trois principes : le droit à compensation, l'accessibilité qui n'est pas seulement matérielle et "la place centrale de la personne handicapée dans les dispositifs qui la concernent, et notamment dans le choix de son projet de vie"⁹⁷⁴.

Il convient de préciser que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école⁹⁷⁵, promulguée également en 2005, insiste sur le mérite, l'égalité des chances et la réussite des élèves⁹⁷⁶. Cette loi permet la mise en place de programmes personnalisés de réussite éducative, "à tout moment de la scolarité obligatoire"⁹⁷⁷, et envisage à l'article 27 une conception fixiste de la difficulté scolaire : "Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté"⁹⁷⁸. Cette disposition entérine une nouvelle fois l'existence de filières séparées, dans la lignée des orientations de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, et contredit les orientations prises à la fin des années 1990. La loi légitime à nouveau l'existence d'un système mixte, en référence à l'analyse de J.-M. LESAIN-DELABARRE, en distinguant l'école ordinaire et l'enseignement spécialisé.

Différents textes affirment dans le même temps le recours à des mesures de soutien, d'aide à l'élève handicapé ou en difficulté⁹⁷⁹, afin "d'acquérir au moins le socle commun de connaissances et compétences", avec la possibilité de mettre en place des actions particulières telles que les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ou l'orientation vers des sections d'enseignement général et professionnel adapté pour certains élèves du collège. Cette même circulaire évoque le Certificat de formation générale (CFG) en tant que "première étape pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle". Le CFG concerne les élèves qui ne maîtrisent pas le socle commun de connaissances et de compétences et dont le

⁹⁷⁴ Jean-Marc LOUIS, Fabienne RAMOND, L'enseignant référent au quotidien : scolarisation des enfants handicapés, Dijon : CRDP de Bourgogne, Nancy : CRDP de Lorraine, 2006, p.11.

⁹⁷⁵ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, JORF n° 96 du 24 avril 2005, p.7166.

⁹⁷⁶ Article 2, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, JORF n° 96 du 24 avril 2005, p.7166.

⁹⁷⁷ Articles 16 et 17, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, JORF n° 96 du 24 avril 2005, p.7166.

⁹⁷⁸ Article 27, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, JORF n° 96 du 24 avril 2005, p.7166.

⁹⁷⁹ Décret n° 2005-1013 du 24 août 2005, Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège, JORF n° 197 du 25 août 2005 p.13492, texte n° 17.

niveau scolaire est trop faible pour se présenter au brevet des collèges. Cela s'inscrit dans l'esprit du Projet personnalisé de scolarisation⁹⁸⁰ qui introduit la notion de "parcours de formation". D'autres textes réglementaires permettent la mise en place d'un cursus scolaire tenant compte d'adaptation nécessaire. A titre d'exemple, la législation envisage la scolarisation en ITEP⁹⁸¹, en ULIS⁹⁸², avec la possibilité de mettre en place des temps partagés entre des dispositifs spécifiques et l'établissement scolaire de référence.

Différents moyens humains sont aussi disponibles. Cela concerne les RASED, avec la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009⁹⁸³, dont l'existence du dispositif est menacée en pratique à cette période. Les enseignants spécialisés travaillant dans ce dispositif nécessaire à la prévention, au soutien déplorent ainsi un territoire d'action très important, ce qui fait l'objet de fréquentes réclamations. Il en est de même concernant les AVS. La circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003⁹⁸⁴ définit leurs missions. Il existe des AVS individuels pour des élèves nécessitant une aide quotidienne et des AVS collectifs qui travaillent dans des dispositifs spécifiques en soutien d'un enseignant spécialisé. Les AVS sont très utiles au quotidien alors que leurs conditions de travail sont très précaires, caractérisées par un salaire défini a minima et une limitation à six ans du temps de fonction. Pour les AVS, dont le rôle est souvent indispensable à l'accompagnement des personnes handicapées, aucun texte particulier n'est pris à la suite de la loi du 11 février 2005, alors même qu'ils contribuent pleinement à rendre effectif les notions de compensation, d'accessibilité et participent aussi à la définition du projet de l'élève suivi. Il faut attendre le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014⁹⁸⁵ pour voir une évolution de leurs statuts.

b) La création du poste d'enseignant référent

⁹⁸⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 7 septembre 2006, Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006, Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation.

⁹⁸¹ Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, n° 2007-6, Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007, Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et la prise en charge des enfants accueillis.

⁹⁸² Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré (ULIS), Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 28 du 15 juillet 2010.

⁹⁸³ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 27 août 2009, Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.

⁹⁸⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 25 du 19 juin 2003, Circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 relative à la Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.

⁹⁸⁵ Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, JORF n° 0149 du 29 juin 2014, texte n° 33.

La loi du 11 février 2005 ne prévoyait pas initialement de personnel en charge de la coordination entre les différents professionnels travaillant autour de l'élève handicapé. Mais très vite, apparaît la nécessité de créer une nouvelle fonction à même de transmettre à la MDPH les observations du jeune, de sa famille et des professionnels. Cela s'inscrit pleinement dans l'objectif de définition d'un "parcours de formation". Le ministère de l'Éducation nationale crée donc la fonction d'enseignant référent⁹⁸⁶, qui est un enseignant de formation et qui devient le coordinateur des actions médicales, sociales, éducatives et scolaires par le biais des équipes de suivi de scolarisation.

Cette nouvelle fonction est dorénavant indispensable. La connaissance des instances administratives aussi bien que celles relatives aux institutions scolaires et médico-sociales existantes permet aux jeunes et aux familles d'avoir les informations indispensables à la définition d'un projet. Les enseignants référents doivent remplir trois missions : la médiation vis-à-vis de l'ensemble des interlocuteurs, la fonction de personne-ressource aussi bien vis-à-vis des familles que des professionnels. De plus, il est le garant de la continuité dans la scolarisation du jeune afin d'éviter toute rupture. Ainsi, selon E. PLAISANCE, "le référent doit être à la fois le garant de la mise en œuvre du projet individualisé de scolarisation, l'animateur des équipes de suivi, l'interlocuteur des parents, le médiateur entre les établissements scolaires et les structures extérieurs, dont le secteur médico-social. Autant de tâches essentielles de coordination, qui ne se situent plus dans les ordres hiérarchiques habituels"⁹⁸⁷. Pour devenir enseignant référent, le professeur quitte donc sa fonction première en lien avec l'instruction, pour devenir un rouage essentiel de cette nouvelle organisation administrative. La délimitation de cette fonction par le ministère de l'Éducation nationale contribue grandement à la définition de temps de scolarisation en milieu ordinaire pour tous les élèves.

Par ailleurs, lors des équipes de suivi de scolarisation, qui doivent se tenir en fonction des besoins de l'élève, et au moins une fois par an de manière à envisager "les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation"⁹⁸⁸, l'enseignant référent a une mission primordiale auprès du jeune et de sa famille. A titre d'exemple, lors de la

⁹⁸⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 7 septembre 2006, Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006, Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation.

⁹⁸⁷ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.131.

⁹⁸⁸ Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, Le parcours de formation des élèves présentant un handicap, JORF n° 304 du 31 décembre 2005, p.20810, texte n° 86.

révélation d'une difficulté scolaire telle qu'elle peut être considérée comme une situation de handicap, l'enseignant référent est très utile en tant que personne tierce : ainsi, grâce aux informations relayées, il connaît le dossier de l'élève mais, n'étant pas impliqué dans l'éducation quotidienne, il est dans une position neutre tout à fait appropriée lors des situations conflictuelles. Sa présence est alors très utile pour permettre une certaine distanciation. L'orientation d'un élève peut donc faire l'objet de "négociations" entre les professionnels et la famille⁹⁸⁹. Cependant, il convient de préciser qu'en cas de situation problématique, l'enseignant référent doit en informer l'inspecteur de l'Education nationale en charge de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés, l'inspecteur de la circonscription pour les élèves scolarisés dans le premier degré, ou le chef d'établissement pour les élèves scolarisés dans le second degré⁹⁹⁰.

Cette nouvelle fonction contribue fortement à l'adaptation de l'institution scolaire aux besoins éducatifs des élèves handicapés ou en grande difficulté. Son avènement permet d'envisager dans de nombreuses situations un dépassement de l'intégration scolaire. Ainsi, pour certains auteurs tels que B. GOSSOT⁹⁹¹ ou E. PLAISANCE⁹⁹², le recours à ces professionnels contribue à définir des adaptations particulières s'inscrivant dans une démarche inclusive. Cela semble rejoindre la définition de la société inclusive de C. GARDOU : "une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un "chez soi pour tous". Sans neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers et les résorber dans le tout"⁹⁹³.

2) Les recours devant les tribunaux et la jurisprudence immédiate : une absence d'harmonisation

⁹⁸⁹ Jean-Marc LOUIS, Fabienne RAMOND, L'enseignant référent au quotidien : scolarisation des enfants handicapés, op.cit., p.80.

⁹⁹⁰ Jean-Marc LOUIS, Fabienne RAMOND, L'enseignant référent au quotidien : scolarisation des enfants handicapés, op.cit., p.82.

⁹⁹¹ Bernard GOSSOT, La France, vers un système inclusif ? in Reliance n° 16, Ecole, comment passer de l'intégration à l'inclusion ?, éditions Erès, juin 2005, p.33.

⁹⁹² Brigitte BELMONT, Eric PLAISANCE, Cornelia SCHNEIDER, Aliette VERILLON, Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 37, 1er trimestre 2007, pp.159-164

⁹⁹³ Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, op.cit., p.37.

La loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées⁹⁹⁴ a le mérite d'exposer des principes fondamentaux et d'envisager les applications possibles : la création d'institutions spécifiques telles que la Maison départementale pour les personnes handicapées et l'affirmation du droit à compensation constitue autant de moyens permettant de parvenir à l'objectif législatif. Pour autant, le suivi juridique de la loi engendre un nombre considérable de décisions, de critiques et d'analyses qu'il convient de présenter. Un premier bilan peut dès lors être réalisé puisque "le nombre d'enfants handicapés scolarisés à l'école ordinaire a augmenté de 30 % depuis 2005"⁹⁹⁵.

a) L'indispensable implication des parents

"La loi du 11 février 2005 intervient comme l'étape logique d'un processus de changement que d'aucuns souhaitent à juste titre inéluctable"⁹⁹⁶. Elle s'inscrit pleinement dans une logique d'intégration sociale et de démocratisation scolaire, même si cette loi est très prudente quant à la définition du handicap. Pour ces raisons, la loi est cohérente par rapport à la logique à l'œuvre depuis trente ans. Mais de nombreuses associations déplorent le fait que la loi n'aille pas assez loin notamment à propos de l'objectif d'accessibilité. Ainsi, les avancées concrètes restent ténues, d'où une indispensable vigilance. A l'image de l'évolution des représentations et d'a priori parfois persistants, la mise en place de la loi et la réalisation effective des principes évoqués prendra un temps encore non négligeable.

Les parents des enfants ou adolescents exclus de toute scolarisation doivent toujours faire preuve d'un esprit combatif afin de faire respecter leurs droits. Les affaires portées devant la justice se multiplient après la promulgation de la loi sans qu'il n'y ait jamais eu d'injonction d'accueil, au regret de certains requérants. Les questions concernant les structures d'accueil et la scolarisation dans son établissement de référence constituent donc des thèmes de débats judiciaires. Ainsi, le 29 septembre 2005, le Tribunal administratif de Lyon⁹⁹⁷ statue sur une absence de scolarisation d'un jeune en situation de handicap suite à un

⁹⁹⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

⁹⁹⁵ Valérie LETARD, Assemblée nationale, XIII^e législature, Session ordinaire de 2008-2009, Compte rendu intégral, troisième séance du mardi 2 juin 2009.

⁹⁹⁶ Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.42.

⁹⁹⁷ Tribunal administratif de Lyon, décision du 29 septembre 2005, Le défaut de scolarisation d'un jeune en situation de handicap, un nouveau cas de responsabilité sans faute de l'Etat, Petites affiches n° 259, 29

défaut de place disponible, conformément à l'arrêt Giraud rendu par le Conseil d'Etat le 27 janvier 1988⁹⁹⁸. A cette occasion, la responsabilité de l'institution publique est engagée sur le fondement de la rupture d'égalité devant les charges publiques. Pour autant, l'absence de scolarisation relevant d'une impossibilité matérielle, la responsabilité sans faute retenue par le juge ne peut permettre à ce dernier d'imposer la scolarisation effective de l'élève. Pour L. DELPRAT, l'Etat ne peut dès lors sortir du rôle d'assistantat et tarde à envisager la participation de tous les citoyens⁹⁹⁹. Ainsi, la décision de retenir la responsabilité sans faute de l'Etat, qui ouvre droit à indemnisation pour la victime, est aussi profitable à l'administration qui ne se voit pas reprocher un comportement fautif.

Par un arrêt du 11 juillet 2007¹⁰⁰⁰, la Cour administrative d'appel de Paris a pris le contre-pied de la jurisprudence en vigueur en affirmant que "le manquement à l'obligation d'offrir une prise en charge éducative est constitutif d'une faute engageant la responsabilité de l'Etat sans qu'il puisse se prévaloir de l'insuffisance de moyens à sa disposition"¹⁰⁰¹. Cette justification est confirmée par le Conseil d'Etat suite à un arrêt de la Cour administrative d'appel de Versailles du 27 septembre 2007¹⁰⁰² et va dans le sens de la garantie de l'instruction obligatoire pour tous. Dès lors, l'Etat est contraint de rendre effectif l'accueil de tous les élèves, et ne peut, pour se soustraire à cette responsabilité, arguer de l'insuffisance des structures d'accueil existantes ou du fait que des allocations sont versées aux parents d'enfants handicapés¹⁰⁰³. Lors de l'arrêt d'appel, la Cour de Versailles avait reconnu l'obligation de moyens incombant à l'Etat dans la mise en œuvre du droit de scolarisation au titre de l'article L 111-1 du Code de l'Education alors en vigueur¹⁰⁰⁴. En cassant cette décision, l'arrêt du 8 avril 2009 du Conseil d'Etat affirme le principe d'une obligation de résultat pour l'administration au risque de se trouver en faute. La juridiction administrative n'a cependant pas évoqué les modalités de réparation des préjudices occasionnés par une telle carence de l'Etat, préférant renvoyer l'affaire devant les juges du fond.

décembre 2005, p.10.

⁹⁹⁸ Conseil d'Etat, décision du 27 janvier 1988, n° 64076, publié au recueil Lebon.

⁹⁹⁹ Laurent DELPRAT, Le défaut de scolarisation d'un jeune en situation de handicap, un nouveau cas de responsabilité sans faute de l'Etat, Petites affiches n° 259, 29 décembre 2005, p.10.

¹⁰⁰⁰ Cour Administrative d'appel de Paris, décision du 11 juillet 2007, n° 06PA01579

¹⁰⁰¹ Emmanuelle CELESTINE, La carence fautive de l'Etat dans l'obligation éducative des enfants handicapés, DALLOZ, n° 2, 10 janvier 2008, p.140.

¹⁰⁰² Cour administrative d'appel de Versailles, décision du 27 septembre 2007, n° 06VE02781.

¹⁰⁰³ Avis du Conseil d'Etat, Scolarisation des enfants handicapés, 8 avril 2009, <http://www.conseil-etat.fr>

¹⁰⁰⁴ L'article L111-1 du code de l'éducation reprend les dispositions de l'article 2 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Ces dispositions ont été modifiées ensuite par l'article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

En attendant l'évolution des réponses jurisprudentielles et l'harmonisation des avis des différentes cours de justice, il est possible de se rendre compte de la difficulté de faire appliquer une loi lorsque les moyens nécessaires à sa mise en œuvre ne sont pas à la hauteur. Si l'affirmation d'une obligation de scolarisation portée par la loi du 11 février 2005 doit être mise en exergue, sa consécration reste en suspens même si la logique va dans le sens systématique d'un rappel des obligations de l'Etat. A cette époque, la réponse politique à ce sujet tarde à se faire connaître.

b) Difficultés pour faire appliquer la loi et moyens mis en œuvre

Le 17 novembre 2000, la Cour de cassation décide avec l'arrêt Perruche¹⁰⁰⁵ qu'un enfant, dont le handicap n'avait pu être décelé avant la naissance suite à une échographie, pouvait obtenir du médecin la réparation du préjudice subi. Cet arrêt a fait l'objet de nombreuses critiques allant dans le sens du respect de la vie, et ce, quelles que soient les facultés, les capacités de la personne humaine. Les difficultés éthiques soulevées par cette décision ont amené à la définition de l'article 2 de la loi du 4 mars 2002, loi relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé¹⁰⁰⁶, qui stipule qu'il n'est pas possible d'être indemnisé pour le "préjudice d'être né", le coût des soins devant être pris en charge par la solidarité nationale.

La loi du 11 février 2005 procède du même esprit en posant le principe selon lequel "toute personne handicapée a le droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de la citoyenneté"¹⁰⁰⁷. L'affirmation de la solidarité nationale doit donc se confirmer en actes, et notamment dans le cadre scolaire. A ce sujet, le début du XXI^e siècle se caractérise par la scolarisation de plus en plus fréquente d'élèves handicapés. Pour autant, E. PLAISANCE¹⁰⁰⁸, indique en 2009 qu'il n'est pas évident de dénombrer ces nouvelles entrées à l'école puisqu'"une classification courante distingue les

¹⁰⁰⁵ Arrêt Perruche, Cour de cassation, Assemblée plénière, du 17 novembre 2000, 99-13.701, Publié au bulletin, in <http://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriJudi.do?idTexte=JURITEXT000007041543>

¹⁰⁰⁶ Loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, JORF du 5 mars 2002 p.4118, texte n° 1.

¹⁰⁰⁷ Article 2 de la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

¹⁰⁰⁸ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.119.

structures scolaires, ordinaires ou non, les structures médicales, les structures médico-éducatives, les structures socio-éducatives, enfin les structures judiciaires ou parajudiciaires, souvent comptabilisées à part dans les bilans statistiques. Les tutelles ministérielles sont, à leur tour, différentes : ministère de l'Education nationale, ministère chargé des Affaires sociales, ministère de la Santé, ministère de la Justice. Une autre caractéristique majeure est l'articulation particulière entre le secteur public et le secteur privé". Dès lors, au regard de la difficulté à collecter de telles données, il est nécessaire de s'en remettre à des estimations. Concernant la scolarisation en CLIS, 8500 élèves handicapés étaient scolarisés en 2006 alors qu'il y en a plus de 29000 en 2013. En ULIS, le nombre est passé de 35000 à plus de 46000¹⁰⁰⁹. A cela s'ajoute les élèves handicapés scolarisés dans le cursus ordinaire et ceux scolarisés en SEGPA. Il convient également de comptabiliser les enfants et adolescents accueillis dans les structures spécialisées, tout en précisant que la grande majorité d'entre eux bénéficie de temps de scolarisation en milieu ordinaire¹⁰¹⁰. A titre de comparaison, en 2007, 151500 enfants ou adolescents handicapés étaient scolarisés dans l'Education nationale et 76300 se trouvaient dans des établissements médico-éducatif et hospitalier¹⁰¹¹. Selon le ministère de l'Education nationale, "à la rentrée 2011, 210400 jeunes handicapés sont scolarisés en milieu ordinaire, c'est-à-dire dans une école, un collège ou un lycée et bénéficient d'un plan personnalisé de scolarisation"¹⁰¹². Il convient de préciser que ces informations concernent également des élèves en âge de suivre les cours du lycée, donc des jeunes ayant plus de 16 ans. Cette information ne peut donc pas être directement reliée aux études précédemment mentionnées. Pour autant, le ministère de l'Education nationale indique que depuis 2005, "ce sont 55000 élèves supplémentaires qui sont ainsi scolarisés, soit une augmentation annuelle moyenne de 6,3%, alors que sur la même période les effectifs d'élèves sont stables"¹⁰¹³. Auparavant, entre 1999 et 2005, la présence des enfants handicapés a

¹⁰⁰⁹ La scolarisation des élèves handicapés, in www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html

¹⁰¹⁰ Tableau 2 : répartition des enfants âgés de 6 à 16 ans accueillis dans un établissement d'éducation spécialisée, selon le type de scolarisation fin 2010 : Elèves ne bénéficiant pas de temps de scolarisation : 14,6% pour des jeunes accueillis en Institut médico-éducatif, 1,3% des jeunes accueillis en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique, 84,6% des jeunes accueillis dans des établissements pour polyhandicapés, 15,4% des jeunes accueillis en Institut d'éducation motrice, 4% des jeunes accueillis dans des établissements pour déficients sensoriels, 1,6% des jeunes bénéficiant d'une prise en charge par un Service d'éducation spéciale et de soins spécialisés à domicile. In Yara MAKDESSI, L'accueil des enfants handicapés dans les établissements médico-sociaux en 2010, Etudes et résultats, DREES, n° 832, février 2013.

¹⁰¹¹ Philippe ESPAGNOL et Patricia PROUCHANDY, La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Etudes et résultats, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), n° 564, mars 2007.

¹⁰¹² www.education.gouv.fr/cid60303/la-scolarisation-des-jeunes-handicapes.html

¹⁰¹³ www.education.gouv.fr/cid60303/la-scolarisation-des-jeunes-handicapes.html

doublé¹⁰¹⁴. La scolarisation des enfants et adolescents handicapés se développe donc considérablement ces dernières années. Pour autant, l'UNAPEI dénonce le fait qu'il y ait de nombreux jeunes qui ne bénéficient d'aucune solution institutionnelle. Là-encore, les données sont approximatives mais l'association avance les informations suivantes : "5000 enfants handicapés à domicile, 20000 enfants handicapés non scolarisés, 13000 enfants handicapés sans solution..."¹⁰¹⁵

B- Un bilan à nuancer

Les mutations de l'idée d'égalité concernent la société toute entière. Appliquée au cadre scolaire, la réaffirmation de l'égalité des chances engendre inévitablement des incidences lourdes pour l'enseignement spécialisé. En la matière, il est nécessaire de préciser que les réformes entreprises prennent du temps, semblant ainsi répondre à l'idée ainsi exprimée par E. DURKHEIM : "si nous savons bien que des changements sont nécessaires, nous savons mal ce qu'ils doivent être"¹⁰¹⁶. Pour autant, un premier bilan de l'évolution de l'enseignement spécialisé peut être fait à la suite de l'entrée en vigueur de la loi du 11 février 2005. Il convient ensuite d'envisager les interrogations devant encore être levées.

1) Bilan : distinction entre la définition légale du handicap et les théories existantes

Les bouleversements engendrés par la loi du 11 février 2005 sont très majoritairement reconnus comme légitimes¹⁰¹⁷ même si l'application des principes exposés met du temps à se mettre en place. La situation scolaire des élèves handicapés est de plus en plus prise en compte : les attentes en la matière restent pourtant très fortes dans un contexte qui voit l'évolution des représentations sur le handicap.

a) Des avancées concrètes

¹⁰¹⁴ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.121.

¹⁰¹⁵ Communiqué de presse de l'UNAPEI du 29 août 2012, in www.unapei.org

¹⁰¹⁶ E. DURKHEIM, op.cit., in 9e édition, PUF, Paris, 2009, p.8.

¹⁰¹⁷ Notamment dans le monde enseignant, in Enquête IPSOS / UNAPEI auprès de 600 enseignants, par téléphone, du 16 juin au 5 juillet 2008, publiée le 24 août 2008, in www.unapei.org

Il était prévu une application rapide de la loi grâce à la précision apportée par des décrets issus des différents ministères concernés. Mais, le délai de six mois fixé par l'article 101 de la loi n'a pu être respecté d'où certains retards préjudiciables¹⁰¹⁸. Ainsi, les avancées envisagées ont quasiment dès le départ connu un contretemps au grand dam des principaux intéressés, des associations ou des parents d'enfants handicapés. La mutation du système scolaire, sous l'impulsion de mesures bénéficiant à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, a donc connu un premier report. Ainsi, par exemple, le décret définissant le rôle des enseignants référents, maillons essentiels permettant de définir les projets de chaque élève en situation de handicap, n'a été publié qu'en décembre 2005¹⁰¹⁹, soit près d'un an après la promulgation de la loi. Il en est de même de l'application concrète des directives relatives à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Si la création de cette nouvelle institution a mis beaucoup de temps dans certains départements, la compréhension de son rôle par les différents administrés demande une certaine familiarisation indispensable à la simplification administrative ainsi recherchée.

Dans un rapport, J.-F. CHOSSY, alors député apparenté Union pour la démocratie française (UDF), évoque les réflexions devant être menées afin de pérenniser des moyens d'accompagnement d'élèves. Ainsi, le statut contractuel et précaire¹⁰²⁰ des auxiliaires de vie scolaire (AVS) ne permet pas de travailler dans la continuité : l'incertitude due au manque de reconnaissance de cette fonction essentielle ajoute aux préoccupations des équipes enseignantes qui doivent continuellement travailler avec de nouvelles personnes. Le rapporteur de la loi recommande donc l'ouverture d'une remise en question de ce statut qui ne permet pas d'œuvrer à la réussite d'élèves qui ont particulièrement besoin de repères stables. La modification souhaitée pourrait permettre de pourvoir les postes nécessaires à l'accueil de tous les élèves, alors même qu'à la rentrée 2008-2009, un grand nombre d'enfants ou adolescents n'ont pu être accompagnés¹⁰²¹. L'action des services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) met également du temps à se généraliser alors qu'elle pourrait être un excellent complément au travail effectué dans les écoles. La prise en compte des

¹⁰¹⁸ Jean-François CHOSSY, sur la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Rapport n° 3161, 14 juin 2006.

¹⁰¹⁹ Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, Le parcours de formation des élèves présentant un handicap, JORF n° 304 du 31 décembre 2005, p.20810, texte n° 86.

¹⁰²⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 25 du 19 juin 2003, Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003 relative aux Assistants d'éducation.

¹⁰²¹ A l'école de la différence, reportage de Jérôme SOULARD, Guillaume MICHEL et Sylvain DAUBA, Envoyé Spécial, 12 mars 2009.

besoins éducatifs particuliers suppose la reconnaissance de l'utilité de moyens trop rarement mis en avant puisque les listes d'attente pour obtenir un temps de prise en charge s'élèvent très souvent à plusieurs mois ou plusieurs années.

La loi du 11 février 2005 suppose également la généralisation de structures existantes et l'adaptation des enseignants à de nouvelles problématiques scolaires. A cette époque, le programme visant à ouvrir 2000 unités pédagogiques d'intégration met du temps à se mettre en place et nécessite la bonne volonté de l'équipe enseignante du second degré afin de faciliter l'accueil d'adolescents qui n'ont pas l'habitude de fréquenter des établissements comptant autant d'élèves. Mais, la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers suppose également la prise en compte de nouveaux moyens d'action pour les enseignants. L'accompagnement de ces derniers est prévu à l'article 19 de la loi du 11 février 2005 puisque "les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants handicapés et qui comporte notamment une information sur le handicap [...] et les différentes modalités d'accompagnement scolaire". Or, trop souvent, les enseignants se sentent démunis, mal informés et sans ressource face à des situations éducatives complexes ou à des problématiques pédagogiques difficiles. Le sentiment d'isolement peut être rapidement perceptible là où les réponses à apporter gagnent en efficacité au sein d'équipes soudées et de relations partenariales développées. Parallèlement, les pistes pouvant être explorées sont nombreuses à l'image de celles évoquées par J.-F. CHOSSY que ce soit concernant le rôle accordé aux Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) ou au centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée en cours de transformation en institut universitaire¹⁰²². Quant à l'idée d'étendre au milieu scolaire l'intervention des bénévoles associatifs, cette proposition qui n'a pas eu de suite, n'aurait pas manqué de susciter de nombreuses réactions des personnels de l'Education nationale¹⁰²³.

b) Mise en perspective historique : regard sur le handicap et évolution lente

¹⁰²² Le CNEFEI est devenu l'INS HEA en 2005.

¹⁰²³ Jean-François CHOSSY, sur la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, op.cit.

L'école ordinaire vit "une période révolutionnaire"¹⁰²⁴ grâce à la scolarisation d'un nombre important d'élèves auparavant accueillis dans des structures séparées. Cette évolution a des conséquences sur le fonctionnement institutionnel puisque les missions d'instruction précédemment dévolues à des enseignants spécialisés passent dans le giron de l'école ordinaire. Si le mouvement amorcé est louable, elle pose de nombreuses questions, notamment quant à la mise en place de projets personnalisés de scolarisation dans lesquels l'élève ne vient que quelques heures par semaine dans sa classe de référence. Pour les élèves ne venant que très peu à l'école, le risque de ne pas prendre part pleinement à la vie de la classe ou de l'établissement est très important. Ces phénomènes de "scolarisation perlée" sont autant de nuances à considérer à l'instar de la Commission nationale consultative des droits de l'homme¹⁰²⁵.

La "période révolutionnaire" ainsi évoquée se caractérise par l'affirmation d'un "droit fondamental des partenaires d'une relation démocratique à être tous traités de façon égale"¹⁰²⁶. Une nouvelle dynamique autour de "l'égalité des chances" est donc en marche : s'il existe des traitements particuliers en fonction de besoins éducatifs ciblés, cela s'inscrit dans un mouvement ainsi défini : "la justice sociale ne coïncide pas nécessairement avec la disparition de toutes les inégalités, mais requiert seulement l'élimination de celles des inégalités qui ne répondent pas à certains critères, dont celui de l'égalité des chances"¹⁰²⁷. Cette dynamique est le fruit de l'action militante et politique, et ce particulièrement depuis les années 1960. Elle correspond à l'affirmation de nouveaux droits pour tous, à la reconnaissance d'une citoyenneté pleine et entière pour les personnes handicapées. Pour autant, et dans le cadre scolaire, si l'institution considérait indifféremment toutes les inadaptations en les détaillant d'un point de vue médical et en offrant une réponse éducative fondée sur une prise en charge séparée, cela se faisait dans une optique de normalisation. L'inadapté était jugé comme tel en référence à une norme préétablie, la norme scolaire, et il convenait de le réadapter afin de lui permettre de s'intégrer professionnellement dans la société. Les années 1970 ont vu l'émergence d'une distinction entre personnes handicapées et élèves en difficulté scolaire. A partir de cette période, et surtout après les années 1980, les politiques d'insertion sont venues cibler des ayants droits afin de leur permettre de s'insérer dans la société. Une fois encore, il pouvait le faire en référence à une norme scolaire et professionnelle. Les grandes théories relatives au

¹⁰²⁴ Le Monde de l'éducation, L'école ordinaire vit une période révolutionnaire, novembre 2008.

¹⁰²⁵ Recommandations de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, in <http://www.cncdh.fr/>

¹⁰²⁶ Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.97.

¹⁰²⁷ Ibid.

handicap évoquent justement l'importance de la référence¹⁰²⁸. Les écrits d'E. GOFFMAN¹⁰²⁹ en abordant la notion de "stigmaté", de R. MURPHY¹⁰³⁰ autour de l'idée de "liminalité" relatent l'idée de la personne handicapée comme étant "à côté" d'un monde ordinaire que l'on pourrait définir ainsi en reprenant les mots de C. GARDOU lorsqu'il évoque les progrès techniques : "L'ivresse des avancées scientifiques nous achemine ostensiblement vers l'exigence de belle apparence, de réussite et d'idéal, véhiculés par l'imaginaire social"¹⁰³¹.

Progressivement, la législation consacre le respect du droit à être scolarisé dans l'école de son quartier, ou à défaut, permet aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de bénéficier d'aides matérielles ou humaines. La perspective historique inscrit cette évolution dans une dynamique juridique remarquable, qui, au regard de l'évolution de la notion d'égalité des chances, est amenée à se poursuivre. Pour autant, l'effectivité de ce droit passe nécessairement par une évolution des représentations scolaires et sociétales vis-à-vis des personnes en difficulté et des personnes handicapées.

2) Nuances apportées à la mise en œuvre : respect de la loi et garantie de l'égalité des chances ?

Concernant l'école, la loi du 11 février 2005 réaffirme deux impératifs majeurs : le droit à la scolarisation pour tous et l'indispensable respect de l'égalité des chances. Si ces deux points soulèvent des interrogations qu'il conviendra d'évoquer largement ensuite, d'autres évolutions tardent à se mettre en place ou à avoir les effets escomptés. Il en est ainsi concernant la définition du handicap puisque, à la lumière des réflexions européennes en la matière, il est nécessaire de se demander si l'on doit parler de personnes handicapées ou de personnes en situation de handicap. Même si d'autres interrogations notamment concernant la notion d'accessibilité peuvent être soulevées, il convient de préciser que l'évolution réglementaire est très importante depuis 1975. Cela s'inscrit dans l'émergence d'un droit du handicap en France¹⁰³².

¹⁰²⁸ Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, op.cit., p.257.

¹⁰²⁹ Erving GOFFMAN, *Asiles, étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, op.cit.

¹⁰³⁰ Robert Francis Murphy, *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon, 1993.

¹⁰³¹ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !*, op.cit., p.40.

¹⁰³² Anne-Sophie PARISOT, *Les savoirs des sciences juridiques*, in *Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs*, op.cit.

a) Des interrogations en suspens

Tout de suite après le vote de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les principales associations de personnes handicapées émettent des réserves. La définition même du handicap est discutée. Il en est de même concernant les objectifs liés à l'accessibilité.

L'Association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) résume ainsi le problème soulevé par la définition du handicap adoptée à l'article 2 de la loi : "Une autre définition du handicap conforme aux textes européens et internationaux aurait dû être retenue. Ne pas tenir compte du facteur environnemental dans la création des situations de handicap ne permettra pas de répondre correctement aux besoins de la personne en situation de handicap"¹⁰³³. Or, si l'objectif est de permettre à chacun d'obtenir une éducation de qualité afin d'accéder "à une vie autonome et indépendante"¹⁰³⁴, la réduction du handicap à une inadaptation réduit le champ des possibilités pour les personnes concernées. Faire le choix d'une définition situationnelle du handicap aurait engendré plus de flexibilité et aurait dans les textes permis une prise en charge davantage circonstanciée, en fonction de difficultés constantes ou passagères, de besoins spécifiques quotidiens ou exceptionnels. Mais, consacrer une définition situationnelle du handicap aurait sans doute engendré une hausse importante du nombre de requérants. Cela aurait cependant été logique au regard de l'évolution réglementaire de la période¹⁰³⁵ qui consacrait une approche mettant l'accent sur les conditions environnementales du handicap¹⁰³⁶. Pour autant, l'évolution législative en matière scolaire suit tout de même les recommandations de la Charte de Luxembourg de 1996. Ainsi, il est mentionné dans ce texte européen que "les États membres doivent adopter une législation garantissant à tous les enfants en âge scolaire et à tous les adultes, le droit d'accéder à un système d'enseignement

¹⁰³³ Revue de l'APAJH, n° 85, mars 2005, in <http://www.apajh.org/>

¹⁰³⁴ Charte de Luxembourg sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, Novembre 1996, in Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, op.cit., p.55-56.

¹⁰³⁵ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 42 du 25 novembre 1999, Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

¹⁰³⁶ Daniel CALIN, Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées, Revue enfances & PSY, n° 29, éditions Érès, décembre 2005, pp.189-200.

ordinaire"¹⁰³⁷. L'augmentation considérable du nombre de jeunes et d'adolescents scolarisés dorénavant est là pour témoigner d'une évolution des pratiques et des représentations.

Mais, cette évolution peut être nuancée. Tout d'abord, si la loi affirme une volonté forte de favoriser l'accessibilité¹⁰³⁸, la disposition législative en matière d'obligation de scolarisation en milieu ordinaire ne semble pas tout à fait procéder de cette même dynamique. Si la scolarisation doit être privilégiée, le recours aux dispositifs adaptés dans le cadre du projet personnel de scolarisation est aussi possible¹⁰³⁹. Cet article s'inscrit dans l'esprit de la loi n° 75-534 qui se fondait déjà sur les aptitudes des personnes handicapées pour envisager un maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie¹⁰⁴⁰ ou un accueil dans des structures d'action médico-sociale¹⁰⁴¹: "l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie". La loi du 11 février 2005 permet cette même articulation avec les structures d'action médico-sociale. L'objectif de scolarisation de tous les jeunes et adolescents est donc à nuancer puisque la loi entérine le fonctionnement de structures d'accueil en parallèle aux établissements scolaires, et non de manière conjointe. A ce sujet, la loi ne mentionne pas la nécessité pour tous les professionnels de se coordonner et de travailler en équipe, afin d'œuvrer à la réussite ou la participation des jeunes concernés.

Il faut attendre le décret du 30 décembre 2005 pour que soit défini le projet de scolarisation qui évoque "les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap"¹⁰⁴². A partir de ce texte, une nouvelle dynamique davantage inclusive commence à se mettre en place : cela se caractérise par l'objectif visant à favoriser l'adaptation de l'environnement aux besoins des sujets. Ce décret est très important dans la mesure où il permet d'envisager concrètement la scolarisation de tous en milieu ordinaire, et ce, grâce à la

¹⁰³⁷ Charte de Luxembourg sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, Novembre 1996, in Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, op.cit., p.55-56.

¹⁰³⁸ TITRE IV de la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

¹⁰³⁹ Article 21 de la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

¹⁰⁴⁰ Article 1^{er} de la Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF du 1^{er} juillet 1975 p.6596.

¹⁰⁴¹ Article 3 de la Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF du 1^{er} juillet 1975 p.6596.

¹⁰⁴² Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, Le parcours de formation des élèves présentant un handicap, JORF n° 304 du 31 décembre 2005, p.20810, texte n° 86.

concertation indispensable entre la famille et tous les professionnels, responsables de l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent.

b) En guise de conclusion, reprise des principales évolutions législatives entre 1975 et 2005

La loi du 30 juin 1975 est à l'origine de la reconnaissance de l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés. Cela s'inscrit dans une évolution juridique constante au XX^e siècle, de l'avènement de l'Etat-providence à l'institution de trois grands principes, la responsabilité, l'assurance et la solidarité¹⁰⁴³. C'est aussi le fruit de réflexions internationales.

La mutation de l'école durant cette période et particulièrement depuis les années 1980 est également importante. En prenant en compte les évolutions sociales et en changeant progressivement de référence pour distinguer un public ciblé, avec le passage d'un vocabulaire utilisant les expressions "arriérés", "incurables", "débiles", "inadaptés", "élèves handicapés", "élèves ayant des besoins éducatifs particuliers" puis plus tard "élèves en situation de handicap", le XX^e siècle se caractérise par l'émergence "d'un droit du handicap en France"¹⁰⁴⁴. La loi du 11 février 2005 s'inscrit dans cette évolution logique. Elle fait suite à l'affirmation de l'intégration scolaire¹⁰⁴⁵ et tente de dépasser cette référence en affirmant l'égalité des chances. Pour autant, la loi n'adopte pas une définition situationnelle du handicap. A l'inverse de cette approche substantielle du handicap, l'école prend de plus en plus en compte les conséquences des difficultés observées, en se détachant de toute approche médicale. Cela constitue un changement de logique important, amorcé au cours des années 1970, à une période où deux problématiques tendent à se distinguer : les aides devant être apportées aux élèves en difficulté et la scolarisation des élèves handicapés.

¹⁰⁴³ Anne-Sophie PARISOT, Les savoirs des sciences juridiques, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, op.cit.

¹⁰⁴⁴ Ibid.

¹⁰⁴⁵ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 4 février 1982, Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 relative à la Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 24 février 1983, Circulaire n° 83-082, n° 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 relative à la Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

Les références internationales sont également nombreuses selon A.-S. PARISOT. De la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 à la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées¹⁰⁴⁶, nombreux sont les textes faisant référence au droit à l'éducation, à l'égalité des chances et au respect du développement des capacités de l'enfant. Il en est de même concernant les références européennes avec le Traité d'Amsterdam ou la déclaration de Madrid. Cette évolution semble encore s'accélérer depuis 2005. Ainsi, il convient désormais de réfléchir aux évolutions actuelles de l'enseignement spécialisé dans l'école, qui consacrent pleinement l'approche situationnelle du handicap autour de la notion d'inclusion scolaire.

Section 2 La définition des missions institutionnelles et des nouvelles orientations scolaires

Les mutations actuelles de l'enseignement spécialisé sont liées à des évolutions scolaires et sociales très importantes. Outre l'influence des réflexions propres à la démocratisation scolaire et à la reconnaissance de l'échec scolaire comme problème public, l'émergence d'une définition juridique du handicap vient questionner les pratiques éducatives. Ainsi, et plus fortement encore à la suite de la loi du 11 février 2005, l'école entérine le passage d'un modèle de réussite éducative des personnes handicapées basé sur l'orientation vers le milieu fermé à un modèle d'accès équitable de tous les enfants à l'ensemble des biens scolaires et des services ordinaires¹⁰⁴⁷. Si le premier modèle accordait une place importante à l'expertise médicale et aux réponses psychopédagogiques, le deuxième modèle mise sur le droit d'apprendre tout au long de sa vie. Le premier modèle organisait donc une sélection scolaire alors que le deuxième doit permettre la définition d'une école bienveillante vis-à-vis des différences, ce qui inclut la définition de réponses adaptées aux difficultés des élèves. Dans ce contexte, les missions des enseignants évoluent. Cela se fait progressivement autour de l'avènement de la notion de culture partagée.

Paragraphe 1 Traitement de la difficulté scolaire et évolution des missions des enseignants

¹⁰⁴⁶ La France a signé le 30 mars 2007 puis ratifié le 1^{er} avril 2010 la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par l'Assemblée générale de l'Organisation des nations unies le 13 décembre 2006.

¹⁰⁴⁷ Joël ZAFFRAN, *L'école inclusive et la réussite éducative*, in Sous la direction de Patrick LEGROS, *Les processus discriminatoires des politiques du handicap*, PUG, Grenoble, 2014, pp.97-110.

L'enseignement spécialisé concerne à la fois la scolarisation des élèves handicapés et l'adaptation de moyens pédagogiques offerts à des élèves se trouvant en grande difficulté scolaire. Si le premier volet a fait l'objet d'un plan d'envergure dans le cadre de la loi de 2005, le traitement de la difficulté scolaire ne répond que partiellement aux besoins des élèves que ce soit dans le premier ou le second degré. Remédier efficacement à la difficulté scolaire reste un objectif majeur, d'où la définition de politiques spécifiques.

A- La lutte contre l'échec scolaire dans le premier degré et dans le second degré

Le traitement de la question de l'adaptation pédagogique aux élèves en grande difficulté est une question récurrente depuis les années 1970 et l'institutionnalisation de la démocratisation scolaire. Particulièrement depuis trente ans, l'objectif visant à scolariser tous les élèves doit permettre à chacun d'obtenir une qualification. La lutte contre l'échec scolaire est ainsi très fréquemment mise en avant par les gouvernements successifs depuis cette période, sans résultat probant emportant l'adhésion de la majorité des professionnels.

1) Dispositifs existants et évolution dans le premier degré

La lutte contre l'échec scolaire à l'école s'inscrit dans un double objectif : la démocratisation de l'enseignement et l'élévation du niveau général. L'hétérogénéité des niveaux scolaires dans une même classe peut permettre aux élèves les plus faibles de profiter d'une dynamique de groupe et donc de progresser¹⁰⁴⁸. Mais, un élève en difficulté a souvent besoin de réponses spécifiques et adaptées qui peuvent être apportées lors de temps de classe pendant lesquels l'enseignant différencie les approches et les attentes face à une notion particulière. Lorsque cette solution ne suffit pas ou que la situation de classe en elle-même est source de difficulté pour l'élève, des temps de prises en charge individualisées sont alors bénéfiques. Depuis trente ans, les gouvernements successifs envisagent différemment ces temps personnalisés.

a) Les RASED et l'aide personnalisée

¹⁰⁴⁸ Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, Enseigner en classes hétérogènes, ESF éditeur - Cahiers pédagogiques, Paris, 2014.

La circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 institue les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)¹⁰⁴⁹ en les substituant aux Groupes d'aides psychopédagogiques (GAPP)¹⁰⁵⁰. Ces derniers permettent aux enseignants d'obtenir l'appui de psychologues scolaires et de rééducateurs en psychopédagogie et psychomotricité afin d'aider des élèves à continuer à fréquenter leur classe d'origine. Cette démarche de prévention et d'adaptation est remplacée par un dispositif de prise en charge des difficultés à la disposition des élèves de l'école primaire. Les intervenants spécialisés des RASED, psychologues scolaires et enseignants spécialisés, reçoivent une formation supplémentaire nécessaire à l'intervention auprès d'élèves pour qui l'offre pédagogique ordinaire ne convient que partiellement. Ainsi, lorsque les propositions pédagogiques effectuées en classe ne permettent pas à un élève de continuer à apprendre, le RASED apporte un soutien, aussi bien en favorisant le dépassement des difficultés d'apprentissage qu'en aidant à retrouver confiance par une aide à dominante rééducative. Afin de remplir l'objectif de réussite de tous les élèves, les personnels du RASED travaillent en étroite collaboration avec l'équipe enseignante et les parents : dans ce sens, un projet écrit expose les modalités et les moyens d'évaluer les interventions. Outre la fonction première de soutien ponctuel apporté à certains élèves, les personnels des RASED ont également pour rôle de conseiller et de suggérer le recours à des services extérieurs à l'école. En offrant une compensation à des élèves dont les difficultés ne les autorisent pas à suivre pleinement le déroulement d'une journée de classe, le RASED apparaît comme un dispositif souple prenant en compte les besoins scolaires d'enfants de l'école primaire. La nouveauté apportée par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 concerne également la vision globale du traitement de la difficulté scolaire. A la suite de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, une place prépondérante est accordée au travail en équipe au sein de chaque cycle d'enseignement, en relation avec les enseignants spécialisés¹⁰⁵¹.

b) Remises en question des dispositifs et évaluation

¹⁰⁴⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 16 du 19 avril 1990, Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 relative à la mise en place et à l'organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

¹⁰⁵⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970, Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation.

¹⁰⁵¹ Le fonctionnement des RASED a fait l'objet de précisions notamment par le remplacement de la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 par la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, elle-même remplacée par la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 puis complétée par la circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 28 août 2014, Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés, Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent.

Près de vingt ans après l'institution des RASED, les questions quant à leur efficacité alimentent un débat toujours fécond. En 2008, les RASED ne seraient pas efficaces car leurs actions seraient trop dispersées et bon nombre d'écoles n'y ont pas recours selon L. CHATEL¹⁰⁵², alors ministre de l'Education nationale. Pour D. CALIN, la remise en question de l'efficience d'un tel dispositif s'inscrit dans un mouvement plus global de "remise en cause de l'approche psychopédagogique en milieu scolaire"¹⁰⁵³. La délégitimation de cette approche remonterait selon cet auteur au mouvement impulsé dans les années 1980, qui vise la critique de dispositifs particularisants pour les élèves. Ainsi, au nom de l'égalité, des mesures ou des réponses personnalisées face à certaines difficultés ne pourraient être envisagées. Cela rejoint l'analyse de L. CHATEL pour qui cette aide s'exerçant sur le temps scolaire est contre-productive dans la mesure où "les élèves en difficulté quittent la classe et ne suivent plus les enseignements qui s'y déroulent"¹⁰⁵⁴. La priorité désormais affichée est donc le maintien des élèves au sein de leur classe afin qu'ils soient pris en charge directement et de manière continue par leurs enseignants. Plus largement, D. CALIN y voit une remise en cause de l'enseignement spécialisé qui, par l'existence de filières protégées, favorisait l'acquis de nouvelles connaissances pour des élèves en échec scolaire. La réponse gouvernementale tente cependant d'apporter des éléments afin de lutter contre la difficulté dans laquelle se trouvent de nombreux enfants de l'école primaire. Les propositions ainsi faites s'articulent autour des deux heures de soutien hebdomadaires, des stages de remise à niveau durant certaines vacances scolaires et des nouveaux programmes de l'école primaire qui accordent une place prépondérante à l'évaluation¹⁰⁵⁵. Ainsi, là où la réponse à l'échec était apportée par des enseignants spécialisés en complément du travail fait en classe, les réformes appliquées dès la rentrée 2008 conduisent des élèves à suivre une journée de classe ordinaire avant de bénéficier d'un temps scolaire supplémentaire pris en charge par leur enseignant. Ce dispositif d'aide, tout comme celui permettant dans certaines zones prioritaires de bénéficier d'un enseignant supplémentaire dans une école, ne relève pas de l'enseignement spécialisé. Il est

¹⁰⁵² Daniel CALIN, Pour les RASED, Réponses à l'argumentaire du pouvoir pour justifier la suppression des RASED, novembre 2008, in <http://dcalin.fr/textes/rased.html>

¹⁰⁵³ Daniel CALIN, Les RASED et le mouvement psychopédagogique, Sociologie et Santé, n° 29, Décembre 2008, pp.193-208.

¹⁰⁵⁴ Daniel CALIN, Pour les RASED, Réponses à l'argumentaire du pouvoir pour justifier la suppression des RASED, novembre 2008, in <http://dcalin.fr/textes/rased.html>

¹⁰⁵⁵ Note ministérielle du 1^{er} février 2008, Organisation des stages de remise à niveau proposés aux élèves présentant en fin d'école primaire des difficultés en français ou en mathématiques, in http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/40/5/stages_pour_CM1_CM2_23405.pdf

pris en charge par l'ensemble des professeurs de écoles, d'où une indispensable ouverture de chacun d'entre eux aux problématiques liées à la difficulté scolaire.

Cela s'inscrit pleinement dans le mouvement continu d'une spécialisation de l'enseignement au sein même de l'école. D'autres textes réglementaires peuvent illustrer cette orientation visant à rendre tous les enseignants acteurs de la lutte contre l'échec scolaire, et ce depuis l'arrêté du 28 mars 1977¹⁰⁵⁶ précisant l'organisation des actions de soutien pour des élèves ayant des difficultés temporaires, dans les écoles et dans les collèges. Dans le même esprit, la circulaire du 26 novembre 1998¹⁰⁵⁷ institue les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP) et la loi du 23 avril 2005¹⁰⁵⁸ d'orientation définit le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).

2) Dispositifs existants et évolution dans le second degré

"La mise en perspective des textes institutionnels depuis 1977 a montré que la prise en compte de la difficulté s'était déplacée vers la classe dite "normale" mais avec l'aide de l'équipe pédagogique élargie, de l'élève et de sa famille"¹⁰⁵⁹. Cette évolution est identique à l'école primaire et au collège. Pourtant, en matière de grande difficulté scolaire, le collège conserve une spécificité relative à l'enseignement spécialisé : dans la mesure où l'orientation professionnelle est envisagée très tôt pour certains élèves, l'existence des Sections d'enseignement général et professionnel adapté¹⁰⁶⁰ (SEGPA) permet la poursuite des apprentissages autour du socle commun et la découverte d'un métier par le biais d'ateliers.

a) Les SEGPA

¹⁰⁵⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 13 du 7 avril 1977, Arrêté du 28 mars 1977, Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges.

¹⁰⁵⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 44 du 26 novembre 1998, Utilisation des évaluations nationales CE2 - 6ème : mise en place du "programme personnalisé d'aide et de progrès" pour la maîtrise des langages.

¹⁰⁵⁸ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, JORF n° 96 du 24 avril 2005, p.7166.

¹⁰⁵⁹ Sous la direction de Martine JANNER-RAIMONDI, Elèves en difficulté : tout un programme, L'Harmattan, Paris, 2014, p.26.

¹⁰⁶⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 7 du 16 février 1989, Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989, Enseignements généraux et professionnels adaptés.

En 1975, l'avènement du collège unique entériné par la loi HABY¹⁰⁶¹ engendre de nouvelles problématiques liées à la massification scolaire et à la volonté de favoriser la réussite de tous les élèves. L'unicité du système ainsi défini ne laisse que très peu de marge de manœuvre aux professionnels pour aider des élèves en difficulté, malgré la définition successive des actions de soutien, des PPAP, des PPRE, qui sont envisageables pour les élèves ayant des difficultés plus ou moins passagères. Si nécessaire, ces élèves sont ainsi pris en charge directement par leurs professeurs. Pour les élèves en très grande difficulté scolaire, ces mesures d'aide ne peuvent suffire. L'existence des SEGPA tire donc une légitimité historique de ce constat initial, qui permet de confier les missions d'enseignement à des professeurs des écoles spécialisés. Pourtant, depuis cette période, les réflexions sont nombreuses sur les finalités de l'éducation et sur le bien-fondé de l'existence d'une filière destinée à la professionnalisation, à côté du collège unique.

Un rapport rendu par B. GOSSOT en juillet 2003¹⁰⁶², relatif aux difficultés rencontrées par des élèves à l'entrée au collège et particulièrement en SEGPA, tente de proposer des réponses à la prise en charge spécifique de certains adolescents. Ainsi, il convient selon le rapporteur d'autoriser les établissements "à inventer des solutions intermédiaires adaptées à chaque situation spécifique". De plus, pour B. GOSSOT, remédier aux difficultés passe par un partenariat entre différents professionnels côtoyant les jeunes. L'ouverture de l'école aux questions sociales, médicales par des rencontres entre enseignants, éducateurs, personnels de santé et sociaux est la solution préconisée pour aider ces élèves. Ces orientations s'inscriraient dans la dimension interprofessionnelle également mise en avant dans la logique inclusive. Pourtant, ces propositions n'ont pu être satisfaites puisque dans de nombreux établissements les postes primordiaux d'assistant d'éducation, d'assistant social, d'infirmier ou de conseiller principal d'éducation ne sont pas pourvus ou ne le sont qu'à temps partiel. Le lien entre les difficultés sociales et scolaires est ainsi renforcé selon ce même rapport suite à une réponse insuffisante des institutions.

Les SEGPA rencontrent également d'autres incertitudes. Nombreuses sont les rumeurs de leur suppression future au regard du mouvement de réaffectation des enseignants sur des postes rattachés à l'école ordinaire, et suite à la prise en charge progressive de l'ensemble des difficultés scolaires par les professeurs non spécialisés. Une autre interrogation concernant

¹⁰⁶¹ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

¹⁰⁶² Bernard GOSSOT, Les élèves en difficulté à l'entrée au collège, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale, La documentation Française, 2003, in <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000657.pdf>

l'avenir de cette structure découle de l'interdiction d'utiliser des outils¹⁰⁶³, interdiction qu'il convient de mettre en perspective avec la législation spécifique du travail pour des jeunes collégiens amenés à découvrir des métiers dans le cadre de stages en entreprise, tout en ayant moins de seize ans. Or, l'objectif professionnalisant de la filière permet à des jeunes en rupture scolaire de se préparer à un métier par l'utilisation de matériel dans le cadre d'ateliers. L'évolution législative actuelle combinée à une délicate prise en compte du facteur social dans l'échec scolaire remet en cause le fonctionnement même de la filière professionnelle.

b) Les dispositifs d'aide au collègue

Les problématiques rencontrées en SEGPA sont également observables dans le collège ordinaire. Malgré la mise en place de temps d'aide personnalisée destinés à lutter contre l'échec scolaire, l'adaptation possible du système éducatif, particulièrement lors des temps de classe, est souvent dépendante de la possibilité et de la volonté d'enseignants qui mettent en œuvre une différenciation pédagogique.

Plus de dix ans après la publication du rapport de B. GOSSOT, les problèmes sont identiques, et ce, malgré des annonces ministérielles visant un recrutement de 60000 personnes dans l'Education nationale¹⁰⁶⁴. La mise en œuvre d'objectifs concrets est difficile. Afin de trouver des solutions, les inspecteurs généraux ont clairement ciblé six axes, dans l'optique de parvenir à aider des "élèves fragiles"¹⁰⁶⁵ : prendre en compte la personne, organiser un tutorat, adapter les aides aux besoins spécifiques, aménager éventuellement le temps scolaire, réunir diverses compétences professionnelles au profit de l'élève et instaurer une relation de confiance avec les parents¹⁰⁶⁶. Ce même rapport propose différentes mesures allant dans le sens d'une nouvelle définition du lien social. C'est l'ensemble de l'équipe éducative qui est concernée par la définition d'une solidarité destinée à lutter contre le décrochage scolaire¹⁰⁶⁷. Le rôle des personnels de direction est aussi réaffirmé en ce sens, puisque c'est au chef d'établissement de "convenir avec l'équipe pédagogique de l'existence de besoins, évaluer les dispositifs existants, faire l'inventaire des possibles et se positionner du fait de ses champs de compétence multiples comme interface entre les acteurs du

¹⁰⁶³ <http://www.travailler-mieux.gouv.fr/Protection-de-la-sante-des-jeunes.html>

¹⁰⁶⁴ Promesse faite lors de la campagne présidentielle par le futur Président de la République, F. HOLLANDE.

¹⁰⁶⁵ Pascal-Raphaël AMBROGI, Paul MATHIAS, Hélène BECQUET, Rapport annuel des Inspections générales 2013, La documentation française, Paris, 2014, p.220.

¹⁰⁶⁶ Ibid.

¹⁰⁶⁷ Ibid.

dispositif¹⁰⁶⁸. Cette mission est plus délicate au collège qu'en école primaire, pour deux raisons principales : le nombre de professionnels concernés est beaucoup plus important dans les établissements du secondaire, et le nombre d'élèves susceptibles d'avoir besoin de cette aide est potentiellement plus élevé puisque les collèges sont des structures accueillant plus d'élèves que les écoles primaires. Même si la mission est délicate, cela procède de la définition d'une nouvelle solidarité. Pour cela, l'article 128 de la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005 crée les programmes de réussite éducative. Selon le rapport annuel des inspections générales de 2013, les principes de ces actions s'inspirent de politiques menées au Québec et répondent à différentes caractéristiques¹⁰⁶⁹ : ces programmes s'inscrivent dans "une politique de territoire mobilisant l'ensemble des acteurs". Ils privilégient une démarche de prévention par "l'accompagnement des parcours individuels". Ils supposent "l'implication des élèves et de leurs familles, considérés comme des acteurs de ces actions et non comme des bénéficiaires assistés". Ils doivent permettre "une continuité des parcours individuels contribuant à atténuer les ruptures dans la scolarité de l'élève". L'explication de ce dispositif montre l'évolution actuelle qui se caractérise par la volonté de trouver des réponses globales face aux difficultés scolaires mais aussi sociales. Dans ce contexte, les missions des personnels de direction évoluent fortement dans une optique assumée d'ouverture de l'école à la société. Ce même mouvement engendre également l'intégration de l'enseignement spécialisé dans l'école.

B- Les missions des enseignants, vers une nouvelle identité professionnelle ?

Si une vision traditionnelle de l'enseignement consacre l'idée selon laquelle le rôle du professeur consiste à dispenser des connaissances à des élèves motivés pour apprendre, la réalité scolaire est parfois bien différente. A l'heure actuelle, les missions des enseignants évoluent fortement. L'ouverture de l'école aux problématiques relevant auparavant de l'enseignement spécialisé a des conséquences sur l'identité professionnelle des enseignants. Ainsi, ils doivent désormais être en mesure de transmettre leurs connaissances à un groupe déterminé tout en veillant aux élèves en difficulté par le biais si besoin d'aides individualisées et tout en répondant à l'obligation légale qui vise à scolariser les élèves handicapés au même

¹⁰⁶⁸ Circulaire du 25 août 2006, éléments repris in Sous la direction de Martine JANNER-RAIMONDI, *Elèves en difficulté : tout un programme*, op.cit., p.165.

¹⁰⁶⁹ Pascal-Raphaël AMBROGI, Paul MATHIAS, Hélène BECQUET, *Rapport annuel des Inspections générales 2013*, op.cit., p.220

titre que les autres enfants ou adolescents. Dans ce contexte, la mission dévolue aux enseignants spécialisés évolue également. En passant progressivement d'une fonction attachée à un type de handicap à l'avènement d'une mission de personne-ressource, c'est une nouvelle identité professionnelle qui continue à s'affirmer.

1) Du concept d'hyperspécialisation, lorsque chaque trouble appelle une réponse spécifique, à l'avènement de la personne ressource

Au terme de l'article 7 de la loi du 15 avril 1909¹⁰⁷⁰, les instituteurs et institutrices chargés des classes de perfectionnement "doivent être choisis de préférence parmi les candidats pourvus du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés". Depuis ce texte fondateur, les certifications définissant les missions des enseignants spécialisés n'ont cessé d'évoluer. Grâce à l'étude des différentes sources réglementaires, il est possible de rendre compte de l'évolution de cette fonction. Ainsi, tout en gardant une reconnaissance institutionnelle, les enseignants spécialisés sont de plus en plus amenés à travailler avec l'ensemble des équipes éducatives et pédagogiques.

a) Historique : CAEI, CAPSAIS, CAPA-SH

La loi du 15 avril 1909 mentionne l'existence d'un diplôme spécial pour l'enseignement devant être dispensé dans les classes de perfectionnement. Le décret du 14 août 1909¹⁰⁷¹ institue le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés. Jusqu'aux années 1960, peu d'enseignants sont titulaires de cette certification. Ce diplôme est remplacé en 1963 par le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés¹⁰⁷². Ces textes consacraient l'idée selon laquelle il revenait exclusivement à l'enseignant spécialisé de s'occuper des élèves inadaptés. Selon cette logique, un public particulier nécessitait automatiquement une prise en charge spécifique. De plus, la sectorisation des élèves inadaptés

¹⁰⁷⁰ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

¹⁰⁷¹ Décret du 14 août 1909, Décret relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, JORF du 25 août 1909.

¹⁰⁷² Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés, JORF du 19 juillet 1963, p.6639.

se justifiait dans la mesure où ces enfants et adolescents "ne sauraient tirer bénéfice d'une participation scolaire en milieu ordinaire qu'au terme d'un parcours rééducatif les ayant amenés à un niveau d'efficacité convenable"¹⁰⁷³. L'école tente donc de répondre à l'objectif de normalisation en permettant aussi aux enseignants spécialisés de bénéficier de recommandations pédagogiques particulières. Ainsi, au terme de l'arrêté du 12 août 1964 "la scolarisation des enfants et adolescents inadaptés est ressentie comme un devoir social"¹⁰⁷⁴. Dans ce même texte, il est indiqué qu'il convient de pratiquer une pédagogie "stimulante et active" par le biais d'une pédagogie d'attente. L'éveil, l'appropriation de l'espace, la gestion du temps deviennent ainsi des objectifs mis en avant par les directives scolaires.

Le décret n° 87-415 du 15 juin 1987 institue le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires. Ce texte insiste sur l'adaptation nécessaire des élèves au système scolaire. Cela s'inscrit dans l'esprit de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, l'enseignant spécialisé étant ainsi responsable de l'adaptation ou de l'intégration scolaire des élèves concernés. Même si le texte envisage "l'adaptation" et non plus "les inadaptés", il reflète une vision substantielle du handicap : l'enseignant intervient au plus près des besoins de l'élève, ce qui l'amène à "exercer leurs fonctions dans les classes, établissements ou services accueillant des enfants ou adolescents en difficulté, handicapés ou malades"¹⁰⁷⁵. La classe et l'établissement ne sont donc pas des lieux de référence pour ces élèves ainsi déterminés en fonction de leurs inaptitudes. L'arrêté du 5 janvier 2004¹⁰⁷⁶ vient rompre avec cette logique psychologique et médicale. Dans ce texte, l'enseignant spécialisé est en charge de l'adaptation des enseignements et de la scolarisation des élèves en situation de handicap. La référence médicale disparaît : ce n'est plus à l'élève de s'adapter, mais ce sont explicitement les situations d'apprentissage qui doivent permettre la participation des élèves. Cela s'inscrit dans une approche situationnelle du handicap et de la difficulté scolaire, approche non consacrée par la loi du 11 février 2005, qui mentionne à nouveau dans son titre l'expression "personnes handicapées".

¹⁰⁷³ Yves JEANNE, José SEKNADJE-ASKENAZI, Le métier d'enseignant spécialisé, La nouvelle revue de l'ASH, n° 51, 3^e trimestre 2010, p.7.

¹⁰⁷⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964, Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux.

¹⁰⁷⁵ Article 1^{er} du Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, création du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, JORF du 17 juin 1987 p.6478.

¹⁰⁷⁶ Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, JORF n° 5 du 7 janvier 2004 p.479, texte n° 12.

b) Vers un nouveau rôle : la personne ressource et le CAPPEI

La circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 organise la mise en œuvre de la formation spécialisée, destinée aux enseignants du premier degré (CAPA-SH) et du second degré (2CA-SH). Ce texte réglementaire détaille le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré. Un autre texte concerne la formation des enseignants du second degré¹⁰⁷⁷. Depuis l'instauration du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, un nouveau référentiel est applicable.

Selon ces textes réglementaires, les enseignants spécialisés interviennent auprès des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, qu'ils soient liés à des difficultés scolaires graves ou à une situation de handicap ou de maladie. De plus la circulaire du 10 février 2004 et le décret du 10 février 2017 précisent le rôle des enseignants spécialisés au sein des équipes pédagogiques : il intervient auprès de ses collègues pour analyser, identifier les besoins des élèves tout en proposant des remédiations possibles afin de favoriser le bon déroulement des apprentissages. Ainsi, tout en œuvrant au quotidien auprès des élèves, l'enseignant spécialisé conseille, accompagne les autres enseignants dans la prise en charge de situations particulières. L'aide apportée par l'enseignant spécialisée s'inscrit donc dans une dynamique scolaire invitant largement les enseignants à travailler de manière conjointe. Ce changement réglementaire est logique au regard de l'évolution de l'enseignement spécialisé : en promouvant les cycles scolaires, la loi du 10 juillet 1989 mettait déjà en avant la volonté de favoriser une individualisation des prises en charge en positionnant l'enfant au centre des apprentissages. Cela rejoint également la définition des programmes personnalisés de réussite éducative qui visent à répondre collectivement, scolairement mais aussi socialement aux difficultés scolaires. La circulaire du 18 juin 2010 va également dans ce sens. Ce texte institue les unités localisées pour l'inclusion scolaire à la place des unités pédagogique d'intégration. Le responsable de ce dispositif est un coordonnateur, qui est un enseignant spécialisé œuvrant au quotidien auprès d'élèves en situation de handicap, qui a également une seconde mission précisée ainsi : "s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il constitue cependant pour l'établissement une personne

¹⁰⁷⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Au début de l'année 2017, le décret n° 2017-169 du 10 février 2017 a créé le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive. L'annexe 1 de la Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 constitue le nouveau référentiel des compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé.

ressource indispensable". Cette circulaire va plus loin que le texte applicable aux classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) au terme duquel il est bien mentionné que l'enseignant spécialisé travaille "en lien avec l'enseignant référent et avec les enseignants des classes de l'école"¹⁰⁷⁸. Pour autant, le texte relatif aux CLIS amène à considérer cette structure comme une classe et non comme un dispositif ouvert, au contraire des ULIS, et envisage seulement "des concertations avec les établissements ou services médico-sociaux ou les établissements de santé qui contribuent à la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation".

Quoi qu'il en soit, l'évolution majeure de la fonction d'enseignant spécialisé au sein du système scolaire est remarquable. Ainsi, si avant la formation permettait à un enseignant spécialisé de prendre en charge une catégorie d'élèves identifiés selon leurs difficultés, désormais "son travail tend à s'organiser non plus sur l'unité classe, mais à échelle transversale, selon les appuis à apporter tant aux élèves handicapés ou nécessitant une adaptation particulière, qu'à ses collègues, enseignants généralistes"¹⁰⁷⁹. Cette évolution contribue également, en dehors de l'école, à l'avènement d'une culture partagée dans la mesure où les enseignants spécialisés travaillent de plus en plus avec les partenaires de l'école.

2) L'évolution du métier en général

"La formation de tous les enseignants à la diversité"¹⁰⁸⁰ est désormais la règle. Avec la généralisation de la scolarisation des élèves handicapés et la prise en charge dans le cadre ordinaire des réponses devant être apportées aux difficultés identifiées, tous les enseignants sont de plus en plus concernés par des problématiques qui relevaient auparavant de l'enseignement spécialisé.

a) Définition d'une confrontation à une difficulté scolaire "nouvelle et plurielle" pour tous les enseignants

¹⁰⁷⁸ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 27 août 2009, Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS).

¹⁰⁷⁹ Marie-Françoise CROUZIER, Inclusion scolaire : tensions et mutations pour les professionnels de l'éducation, in *Le métier d'enseignant spécialisé*, La nouvelle revue de l'ASH, n° 51, 3e trimestre 2010, pp.27-41.

¹⁰⁸⁰ La formation de tous les enseignants à la diversité, La nouvelle revue de l'ASH, n° 55, 4^e trimestre 2011.

L'émergence des problématiques liées à l'inclusion supposent une adaptation constante des équipes pédagogiques et éducatives afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers. Cela rejoint l'analyse faite par J. ZAFFRAN à propos des changements liés à l'intégration scolaire. Ainsi, pour cet auteur, l'intégration scolaire implique "l'incertitude comme principe de réalité et oblige les enseignants à faire de l'innovation une valeur d'adaptation"¹⁰⁸¹.

Face à cette situation, de nombreux enseignants souhaitent une aide renforcée afin de réellement prendre en compte les particularités de chaque élève. Cela rejoint l'enquête précédemment citée effectuée en 2008 par l'UNAPEI¹⁰⁸². Cette volonté n'est que rarement traduite par des actes puisque "la division continue du travail éducatif"¹⁰⁸³ reste la règle très généralement partagée. De plus, les attentes institutionnelles vis à vis des personnels enseignants évoluent progressivement autour du principe d'évaluation des progrès des élèves ce qui accentue les questionnements de professeurs devant s'adapter. Cela se traduit par exemple par l'influence grandissante des comparaisons internationales effectuées notamment par le programme international pour le suivi des acquis des élèves¹⁰⁸⁴.

Dans ce contexte, la prégnance historique du modèle universel visant l'homogénéisation de la société par l'école a pour conséquence de rendre difficile l'adaptation de cette dernière aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Le système scolaire se caractérise très souvent par l'élitisme, la compétition ou la reconnaissance obtenue suite à l'attribution d'un diplôme. Face à cette réalité sociale, la politique d'inclusion vise l'instauration d'une égalité des chances susceptible de prendre en compte les différences dans un cadre commun. Les enseignants s'emploient donc dorénavant à apporter des réponses davantage ciblées et individuelles. Si l'individualisation des prises en charge tend à devenir une nouvelle norme de référence, il convient tout de même de préciser que cette nouvelle identité professionnelle passe nécessairement par le développement d'actions communes incluant l'ensemble des équipes éducatives et pédagogiques.

Le rapprochement de l'enseignement spécialisé et de l'école fait évoluer les missions des enseignants dans la mesure où une attente nouvelle existe vis-à-vis de l'institution scolaire, sans pour autant que cette dernière n'ait toujours la solution qui permettrait l'adaptation aux besoins spécifiques.

¹⁰⁸¹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.127.

¹⁰⁸² Enquête IPSOS / UNAPEI auprès de 600 enseignants, par téléphone, du 16 juin au 5 juillet 2008, publiée le 24 août 2008, in www.unapei.org

¹⁰⁸³ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.86.

¹⁰⁸⁴ Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, op.cit.

L'école a donc pour mission de garantir l'égalité de tous les élèves. Cependant, la consécration de cet objectif nécessite une bienveillance et des aménagements qu'il convient de créer, d'adapter ou de réinventer.

b) La nécessité de travailler en équipe : rôle de l'équipe éducative et des partenaires sociaux

Le recours aux enseignants spécialisés se fait de plus en plus selon la définition d'un rôle s'approchant de celui d'une personne-ressource. Bénéficier par exemple de l'expertise des enseignants spécialisés intervenant dans les RASED permet de croiser les regards de différents spécialistes de l'éducation. De même, les infirmiers scolaires, les assistants sociaux ou les conseillers principaux d'éducation dans les collèges sont autant de professionnels jouant un rôle important dans le tissu éducatif. Les autres professionnels, qu'ils relèvent de la santé ou de l'éducation ont également un rôle primordial à jouer en tant que partenaire. Dans l'esprit des équipes de suivi de scolarisation qui permettent la réunion des personnes en charge de l'éducation d'un enfant ou adolescent, il convient donc de créer un lien social autour de l'école. La nécessité de travailler en équipe pédagogique et en équipe éducative devrait être continuellement réaffirmée pour aider un public qui sent parfois les limites des réponses pouvant être apportées. Ces difficultés sont particulièrement remarquables lorsque les questions posées par des enseignants ne trouvent pas de réponse du fait de la faiblesse des échanges interprofessionnels. Ainsi, et particulièrement au contact de certains handicaps, l'éclairage de personnels médicaux, de psychologues s'avère primordial pour rendre effectif le concept d'inclusion. Au contraire, le cloisonnement des informations entre les adultes qui suivent l'évolution d'un enfant ou d'un adolescent est une règle trop souvent admise, ce qui ne permet pas de comprendre la situation vécue. Les difficultés rencontrées par certains professionnels proviennent sans aucun doute de ce déficit d'information. La remise en question doit ainsi être générale afin de promouvoir l'intérêt de chaque enfant, particulièrement ceux ayant des besoins éducatifs spécifiques.

L'esprit des équipes de suivi de scolarisation, censées permettre de définir et d'ajuster le projet de chaque jeune, devrait trouver un sens dans la communication entre les professionnels. Or, trop souvent, ces temps de concertation ne se concrétisent pas par une adaptation efficace, faute de moyens à proposer ou faute d'éléments permettant de comprendre les difficultés de l'enfant. Les interrogations laissées en suspens entretiennent un questionnement persistant, accentué du fait de l'arrivée d'un nouveau public en milieu

ordinaire. Ainsi, sans travail des équipes éducatives et pédagogiques, il peut être difficile d'organiser au mieux la différenciation pédagogique. Cette dernière qui peut être mise en place au sein d'une politique d'école, et non instituée individuellement par chaque enseignant, gagnerait donc en efficacité avec l'apport des réflexions collectives¹⁰⁸⁵.

Paragraphe 2 Développement d'une culture partagée et mutations de l'enseignement spécialisé

Appliquée au domaine scolaire, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a le mérite d'apporter une réponse favorisant l'intégration des élèves handicapés. La volonté de centraliser les procédures auprès d'un interlocuteur administratif unique tel que la MDPH prend cependant du temps et une clarification de ce fonctionnement est nécessaire, notamment quant à la notion d'accessibilité. Par ailleurs, la promulgation de cette loi combinée à l'avènement de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers a un effet involontaire sur l'évolution de l'enseignement spécialisé : Si la difficulté scolaire passe aujourd'hui plus largement dans le giron de l'école ordinaire, le champ d'action de l'enseignement spécialisé semble de plus en plus concentré sur le seul volet du handicap¹⁰⁸⁶, par le développement d'un nouveau référent : la culture partagée.

A- Promotion d'une culture partagée

Le 11 décembre 2014, à l'occasion d'une allocution à la conférence nationale du handicap, le Président de la République a fixé trois objectifs principaux : "construire une société plus ouverte aux personnes en situation de handicap, concevoir des réponses et des prises en charge adaptées à la situation de chacun, simplifier leur vie quotidienne"¹⁰⁸⁷. La promotion d'une société inclusive est ainsi mise en avant. Cela rejoint la définition de nouvelles missions pour les professionnels travaillant avec des personnes en situation de

¹⁰⁸⁵ A titre d'exemple, l'uniformisation des moyens d'évaluation permis par le dispositif GEVA-SCO permet aux professionnels d'avoir un document commun sur lequel s'appuyer pour évaluer les réussites et les besoins des élèves.

¹⁰⁸⁶ Pascal OURGHANLIAN, Comment l'intégration des élèves en situation de handicap pose différemment la question de la grande difficulté scolaire ?, Septembre 2006, in www.dcalin.fr

¹⁰⁸⁷ Relevé des conclusions, Conférence nationale du handicap, Paris, 11 décembre 2014, in www.elysee.fr/assets/Conference-nationale-du-Handicap/11.12-CNH-Relev-des-conclusions.pdf

handicap et s'inscrit dans la construction d'une culture partagée, concept qui doit encore largement organiser le passage de la prise en charge à un accompagnement quotidien.

1) Définition et application du concept de culture partagée

Avec la définition du projet personnalisé de scolarisation, les élèves bénéficient d'aménagements adaptés. Ces aménagements sont organisationnels, matériels ou humains. Ils sont déterminés grâce aux équipes de suivi de scolarisation qui permettent les rencontres interprofessionnelles. Lors de ces réunions, et avec la participation des parents, s'élaborent de nouvelles règles d'action facilitant un accompagnement au quotidien. La définition de ces temps de concertation indispensables bouscule parfois certains cloisonnements institutionnels. Il convient donc de veiller au quotidien à ce que le jeune en situation de handicap, les professionnels et les parents échangent au sujet de leurs pratiques, de leurs difficultés respectives.

a) Passer d'une culture de dossier à une culture de la personne

"Pour réussir l'inclusion et la coopération, qui doivent être liées, dans un contexte d'individualisation tel que le nôtre, la question du sujet devient plus que jamais centrale"¹⁰⁸⁸. Pour M. CHAUVIERE, cela doit se concrétiser par une incitation à la collaboration interinstitutionnelle et interprofessionnelle, en se fondant sur le dialogue et l'échange des savoirs. Si l'auteur propose l'instauration de modules de formation communs entre les enseignants et les éducateurs, c'est avant tout pour favoriser la définition d'une culture partagée, profitable à tous les enfants et adolescents.

L'instauration d'une telle culture partagée constitue un travail important. Pour cela, il faut tenir compte d'un "contentieux historique" entre différents corps de métiers qui se sont opposés afin de voir leur légitimité affirmée : l'école se chargeait de l'instruction de l'ensemble des élèves alors que l'éducation spécialisée s'occupait des jeunes ne pouvant s'inscrire dans un cursus scolaire. L'avènement de l'enseignement spécialisé et le

¹⁰⁸⁸ Michel CHAUVIERE, D'un contentieux historique à une culture partagée, Nouvelles problématiques du handicap, La nouvelle revue de l'ASH, n° 57, 1er trimestre 2012, pp.45-54.

rapprochement de ce secteur avec l'école tendent à faire évoluer des pratiques historiquement très cloisonnées. L'émergence des problématiques liées à la difficulté scolaire et l'affirmation politique du droit des personnes handicapées à partir des années 1970 ont rendu ce rapprochement nécessaire. Les échanges interprofessionnels doivent donc permettre la réalisation de certains objectifs : "passer d'une culture de dossier à une culture de la personne, donner une place centrale au projet de vie et à l'évaluation individualisée des besoins, passer de la notion de prise en charge à la notion d'accompagnement"¹⁰⁸⁹. Cela rejoint l'analyse de M. RUFFO, pour qui il est essentiel de "pacser" le secteur médico-social et l'éducation nationale" afin de "désenclaver les institutions"¹⁰⁹⁰, alors même qu'historiquement l'enseignement spécialisé et l'éducation spéciale se sont construits sur une culture distincte, séparée. L'enjeu est important : des concertations doivent donc donner naissance à une culture partagée qui se substituerait à l'acquisition d'une culture commune. Pour B. GOSSOT, si l'enseignement spécialisé venait prendre en charge des élèves ne pouvant s'intégrer dans une école soucieuse d'accueillir le plus grand nombre d'élèves autour d'une culture commune, le rapprochement consacré des différentes institutions permet d'aborder la définition d'une culture partagée en opposition avec le référentiel précédent. Pour ce parlementaire, "mieux qu'une culture commune, une culture partagée n'est pas un moule, avec toute cette symbolique du carcan et de l'enfermement, elle n'est pas unique mais diverse, elle n'est pas figée dans une norme ou dans un socle mais s'ouvre à un bouquet de possibles dans lequel chacun peut trouver ses repères et saisir les repères de ses pairs"¹⁰⁹¹. Cette orientation s'inscrit dans l'évolution sociale qui consacre l'individu au centre des dispositifs ainsi qu'une nouvelle approche de la solidarité, non plus envisagée comme la résultante d'impulsions étatiques, mais comme "une mobilisation autour de problèmes sociaux et de publics de plus en plus ciblés"¹⁰⁹².

b) Des difficultés à promouvoir le passage de la prise en charge à l'accompagnement

Le passage d'une prise en charge médicale, sociale ou scolaire d'une personne à son accompagnement engendre inévitablement un changement d'approche en passant d'une

¹⁰⁸⁹ Jean-Claude CUNIN, *Le handicap en France, chroniques d'un combat politique*, op.cit., p.193.

¹⁰⁹⁰ Marcel RUFO, Yves JEANNE, Charles GARDOU, "Pacser" le secteur médico-social et l'Éducation nationale, *Reliance*, janvier 2008, n° 27, pp.23-28.

¹⁰⁹¹ Bernard GOSSOT, *Vers une culture commune ?*, *Reliance*, janvier 2008, n° 27, pp.54-57.

¹⁰⁹² François DUBET, *La préférence pour l'inégalité*, Seuil, Paris, 2014, p.77.

relation verticale entre le professionnel et l'individu concerné, fondée sur le savoir, à une relation horizontale, fondée sur la bienveillance. Ainsi, un tel changement d'approche engendre une relation plus égalitaire, plus soucieuse des souhaits et des potentialités de chacun¹⁰⁹³. Une fois cette évolution énoncée, il convient d'envisager les freins, les résistances inhérentes à la concrétisation d'un tel changement.

Outre la question non résolue de la contribution de tous au financement de ces institutions dans le cadre de la journée de solidarité, le fonctionnement des MDPH pose parfois question. Si ces maisons sont un cadre idéal pour croiser les différents avis afin de construire le projet individualisé de chaque personne handicapée, il est possible de se rendre compte de la difficulté de travailler en partenariat. Ainsi, la prise en charge des élèves handicapés souffre parfois du cloisonnement des informations entre les professionnels ayant traits aux volets éducatif, médical ou scolaire. Le rôle de la MDPH n'est pas de favoriser la communication entre eux ; pour autant, l'établissement d'une relation de confiance alliée à une clarification des procédures semblent être le moyen d'œuvrer à la réussite de ce projet. Au niveau scolaire, très souvent, les enseignants se retrouvent démunis face à la situation de handicap dans laquelle se trouvent de nombreux élèves particulièrement lorsque ces derniers relèvent du handicap psychique. Ainsi, au contraire du handicap physique qui est visible et dont les moyens de compensation sont mécaniques ou d'ordre organisationnel, le handicap psychique tend à être moins bien compris dans la mesure où les réponses à apporter sont moins prévisibles. Si "la loi du 11 février 2005 représente une avancée considérable pour les personnes atteintes d'un handicap psychique, en reconnaissant pour la première fois l'existence de ce handicap, à côté du handicap physique, mental, cognitif ou sensoriel"¹⁰⁹⁴, il est important de ne pas se limiter à cette affirmation et de réellement prendre en compte les particularités de chaque individu, notamment par le développement d'une formation permettant d'obtenir un regard réellement croisé et par un suivi éducatif effectif. Au contraire, l'absence de concertation spontanée et régulière enferme chaque professionnel dans ses doutes ou certitudes.

Si le fonctionnement des MDPH nécessite une clarification institutionnelle et organisationnelle, l'établissement du projet individualisé de chaque personne handicapée suppose l'ouverture des concertations entre professionnels de secteurs distincts afin de travailler au plus près des besoins de chaque personne. Dans le cadre de la scolarisation, les

¹⁰⁹³ Jean-Claude CUNIN, *Le handicap en France, chroniques d'un combat politique*, op.cit., p.191.

¹⁰⁹⁴ Jean-Pierre DUPONT, in Assemblée nationale, XIII^e législature, Session ordinaire de 2008-2009, Compte rendu intégral, Troisième séance du mardi 2 juin 2009.

échanges entre adultes intervenants auprès des enfants ou adolescents doivent être effectués de manière suffisamment réactive afin de ne pas laisser les difficultés induites par la situation d'origine de l'élève prendre le pas sur les aménagements nécessaires.

2) Lenteurs administratives et disparités territoriales

L'ordre du jour de la session ordinaire de l'Assemblée nationale du 2 juin 2009 est l'occasion d'effectuer un bilan de l'application de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées¹⁰⁹⁵. Les éléments positifs sont nombreux aux dires des députés qui se satisfont du sens général de la réforme. Cependant, pour nombre d'entre eux, les moyens engagés restent insuffisants et les zones d'ombre trop importantes pour assurer le fonctionnement effectif des nouvelles institutions.

a) Lenteurs administratives et questions diverses

En 2009, le fonctionnement des MDPH fait l'objet de critiques. Selon la députée C. LE MOAL, trois impératifs doivent guider leur fonctionnement : l'Etat doit garantir l'équité territoriale, le département doit avoir un rôle accru vis à vis de la MDPH de sa circonscription et les associations de personnes handicapées doivent "participer pleinement à la gouvernance des MDPH"¹⁰⁹⁶. Afin de faciliter une évolution dans ce sens, la proposition est faite par le groupe Nouveau Centre de les transformer en établissements publics locaux. Les principales critiques émises concernent donc les disparités importantes entre les départements. Ainsi, le fait de passer d'un traitement administratif de masse à un accompagnement individualisé de chaque personne handicapée pour bâtir son projet de vie engendre des réponses locales apportées par des agents en sous-effectif ce qui augmente la lenteur des prises en charge. Par ailleurs, les parents d'élèves, comme de nombreux administrés, se sentent souvent démunis face à la complexité des procédures et aux délais nécessaires à la prise en compte de chaque projet individuel. A cela, V. LETARD, secrétaire d'Etat chargée de la solidarité, assure de l'engagement de l'Etat à travailler dans le sens d'une "simplification des procédures et de la

¹⁰⁹⁵ Assemblée nationale, XIIIe législature, Session ordinaire de 2008-2009, Compte rendu intégral, Troisième séance du mardi 2 juin 2009.

¹⁰⁹⁶ Colette LE MOAL, in Assemblée nationale, XIIIe législature, Session ordinaire de 2008-2009, Compte rendu intégral, Troisième séance du mardi 2 juin 2009.

formation des professionnels des maisons"¹⁰⁹⁷ en partenariat avec les associations. Selon l'opposition, cette affirmation va à l'encontre des objectifs de la politique menée, en visant à baisser le nombre de fonctionnaires alors même que les MDPH manquent de personnels.

L'objectif de rendre la "France accessible d'ici à 2015"¹⁰⁹⁸ à toutes les personnes en situation de handicap suppose la prise en compte des recommandations évoquées dans le cadre de la session de l'Assemblée nationale, mais aussi dans le cadre du Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPPH). En 2012, un rapport du CNCPPH demande l'instauration d'une agence nationale de l'accessibilité universelle ayant trois missions : une mission politique qui consiste à garantir l'application sur tout le territoire des dispositifs législatifs, une mission de financement et une mission de centre ressource. L'idée d'une telle agence nationale doit permettre de soutenir les acteurs locaux dans "les démarches et questionnements liées à l'accessibilité"¹⁰⁹⁹. Cette agence n'a pas vu le jour. De même, l'objectif de 2015 a été modifié par une annonce gouvernementale. Désormais, et même si la question de l'accessibilité demeure fondamentale, les établissements recevant du public bénéficient d'un temps compris entre trois et neuf ans supplémentaires pour se mettre en conformité avec la loi¹¹⁰⁰.

b) Disparités territoriales

E. PLAISANCE remarque que "les droits individuels priment sur les droits sociaux"¹¹⁰¹. Si la définition des droits sociaux peut prêter à discussion, il est cependant possible de l'entendre comme l'ensemble des droits dont bénéficie un citoyen dans ses relations avec les autres individus, avec des groupes ou avec l'Etat. Leur réalisation suppose une action positive des collectivités publiques, à même de les garantir tout au long de la vie.

¹⁰⁹⁷ Valérie LETARD, in Assemblée nationale, XIII^e législature, Session ordinaire de 2008-2009, Compte rendu intégral, Troisième séance du mardi 2 juin 2009.

¹⁰⁹⁸ André CHASSAIGNE, in Assemblée nationale, XIII^e législature, Session ordinaire de 2008-2009, Compte rendu intégral, Troisième séance du mardi 2 juin 2009.

¹⁰⁹⁹ Conseil national consultatif des personnes handicapées, Rapport 2012 in http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_2012_CNCPPH_pHANDica.pdf

¹¹⁰⁰ A ce sujet, voir la question orale sans débat n° 0756S de Mme Patricia BORDAS (Corrèze - Groupe socialiste) publiée dans le JO Sénat du 17 avril 2014, p.944, et la réponse du secrétariat d'Etat, auprès du ministère des affaires sociales et de la santé, chargé des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion, publiée dans le JO Sénat du 21 mai 2014, p.4071, in www.senat/questions/base/2014/qSEQ14040756S.html

¹¹⁰¹ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.95.

Les droits individuels, quant à eux, sont énoncés de manière formelle. Ils ne supposent pas à une action positive de l'Etat, qui est tout de même leur garant.

Appliquée au domaine du handicap, cette analyse permet de se rendre compte d'une certaine opposition : alors que s'affirme l'égalité des chances et la question de la compensation, c'est seulement après cette affirmation que s'est posée la question de l'accessibilité. Ainsi, les personnes handicapées sont titulaires de droits auxquels il leur est parfois difficile d'accéder. L'affirmation d'un droit à la scolarisation relève de cette logique. En ce sens, il convient d'envisager des disparités territoriales importantes. Si la CNSA est chargé de veiller au bon fonctionnement des MDPH, notamment grâce à une redistribution financière équitable, il convient d'être vigilant selon l'Assemblée des départements de France quant à la concrétisation des politiques liées à la compensation du handicap. Ainsi, cette assemblée proteste le 11 février 2009 sous forme d'un communiqué intitulé "MDPH en danger" : "L'Etat ne respecte pas ses engagements initiaux tant sur le plan financier que sur le plan des moyens humains, mettant à mal sa volonté affichée de faire de la compensation du handicap une action prioritaire. Cette action repose largement sur l'engagement des personnels dévoués, le bénévolat des militants associatifs et les moyens des Conseils généraux". Cette citation reprise par E. PLAISANCE¹¹⁰² montre l'inquiétude des acteurs locaux quant au financement des mesures sociales. Cela va dans le même sens que certaines questions parlementaires montrant les incertitudes actuelles en la matière¹¹⁰³.

Pourtant, l'utilité des MDPH est reconnue. Elles seraient victimes de leur succès¹¹⁰⁴ dans la mesure où elles offrent des avantages certains : elles constituent un lieu de référence et de proximité laissant la place aux associations dans un travail en partenariat avec les acteurs politiques et sociaux. Mais outre leur financement qui fait l'objet d'inquiétudes, le manque de professionnalisation des personnels est parfois mis en avant. Pourtant, l'instauration des MDPH respecte pleinement l'esprit de la loi du 11 février 2005 dans la mesure où ce dispositif permet un suivi individualisé des demandes avec une réponse circonstanciée.

¹¹⁰² Assemblée des départements de France, MDPH en danger, in http://www.departements.fr/sites/default/files/11-02-2009_-_Les_MDPH_en_danger.pdf

¹¹⁰³ A titre d'exemple : Moyens financiers des maisons départementales des personnes handicapées, XIII^e législature, Question écrite n° 07581 de M. Daunis (Alpes-Maritimes - SOC), publiée dans le JORF du Sénat du 19 février 2009, p.426 ; 13^{ème} législature, Question N° : 51543 de L. Giscard d'Estaing (Union pour un Mouvement Populaire - Puy-de-Dôme), Ministère interrogé : Travail, relations sociales, famille, solidarité et ville, Ministère attributaire : Solidarités et cohésion sociale, Question publiée au JORF le 09 juin 2009, p.5548

Réponse publiée au JORF le 3 avril 2012, p.2798 ; Les MDPH en manque de moyens, 14^e législature, Question écrite n° 01637 de M. Rainaud (Aude - SOC), publiée dans le JORF du Sénat du 23 août 2012, p.1851, Réponse du Ministère des affaires sociales et de la santé publiée dans le JORF du Sénat du 19 juin 2014, p.1438.

¹¹⁰⁴ Réponse du ministère des Affaires sociales et de la santé, JO du Sénat, 19 juin 2014, p.1438.

B- Le traitement distinct de la difficulté scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap¹¹⁰⁵

La promulgation de la loi du 11 février 2005 a pour effet indirect d'ouvrir une réflexion sur la prise en compte des besoins particuliers d'élèves ne relevant pas du handicap mais de la difficulté scolaire. Cette interrogation, combinée à la remise en question des RASED, fait réagir C. OURGHANLIAN pour qui "les difficultés scolaires risquent fort d'être progressivement médicalisées et des enfants en difficulté scolaire vont se retrouver à terme stigmatisés dans le champ du handicap dès lors que le soutien aura démontré son inefficacité"¹¹⁰⁶. A contrario, l'idéal d'une société inclusive refuse toute étiquette. Pour C. GARDOU, l'apparition dans les années 1990 de la catégorie "besoins éducatifs particuliers" engendre un nouveau classement, dont l'esprit s'éloigne de la prise en compte des désirs inhérents à la personne¹¹⁰⁷. Dès lors, la difficulté revient à articuler la reconnaissance de nouveaux droits compensatoires sans pour autant discriminer une population particulière.

1) De la médicalisation des difficultés scolaires au risque d'une stigmatisation supplémentaire ?

L'enseignement spécialisé se trouve à un tournant au regard de la nouvelle prise en charge par l'école ordinaire de la difficulté scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés. Dans ce contexte, les interrogations se multiplient quant à l'avenir d'un système qui privilégie parfois l'approche médicale à la prise en compte effective de difficultés plus ou moins passagères¹¹⁰⁸.

¹¹⁰⁵ Pour les élèves en difficulté scolaire ou les élèves ayant des difficultés en lien avec des problèmes de santé, différents programmes individuels peuvent être mis en place : le Programme personnalisé de réussite éducative, le Plan d'accompagnement personnalisé, le Projet d'accueil individualisé. Ces trois programmes d'actions ne concernent pas les élèves en situation de handicap. Pour les élèves en situation de handicap, le Projet personnalisé de scolarisation est obligatoire afin d'adapter la scolarisation aux besoins individuels.

¹¹⁰⁶ Claudine OURGHANLIAN in article Laurent LESCOUARCH, Pourquoi les aides personnalisées ne peuvent remplacer les aides spécialisées des RASED, 22 novembre 2008, in www.dcalin.fr

¹¹⁰⁷ Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, op.cit., p.111.

¹¹⁰⁸ Stanislas MOREL, La médicalisation de l'échec scolaire, op.cit.

a) Nouveaux dispositifs d'inclusion et reconnaissance de handicap

Le passage de l'intégration scolaire à la scolarisation de tous en milieu ordinaire emporte des conséquences importantes pour le champ de l'enseignement spécialisé. Il est d'ores et déjà possible de remarquer qu'actuellement l'enseignement spécialisé différencie de plus en plus ses missions au sein des dispositifs scolaires, que ce soit par la définition des spécialisations¹¹⁰⁹ ou par l'avènement du rôle de personne ressource. Dans ce contexte et progressivement depuis trente ans, l'école organise la distinction entre la prise en charge de l'adaptation scolaire offerte aux élèves en difficulté et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ce mouvement traduit une "spécialisation de l'enseignement", entendue comme le fait pour tous les enseignants d'être amenés à remplir des missions autrefois dévolues aux seuls enseignants spécialisés. Cette évolution permet la prise en charge des élèves en difficulté sans l'apport d'une expertise professionnelle spécifique, alors que des dispositifs adaptés se développent en lien avec l'école ordinaire pour les élèves handicapés. Ainsi, l'orientation politique consacrée, avec la diminution du recours aux RASED, les questions sur l'utilisation des SEGPA et le traitement de la difficulté par les seuls enseignants de chaque école, tendrait à un basculement d'un pan de l'enseignement spécialisé dans le giron de l'école ordinaire. Pourtant, à l'instar d'E. PLAISANCE, le fait de recourir à la notion de besoins éducatifs particuliers permettrait l'ouverture de droits compensatoires pour des élèves ne relevant pas stricto sensu de la loi du 11 février 2005. L'idée est séduisante car l'échec scolaire est "souvent lié à des carences environnementales, familiales, culturelles ou socio-économiques"¹¹¹⁰. Mais, E. PLAISANCE rappelle aussitôt une limite à une telle ouverture de droits particuliers : "le repérage de besoins, même s'il est pratiqué avec le désir sincère de venir en aide, est toujours une source possible de nouvelles stigmatisations"¹¹¹¹.

La question est donc délicate. Elle suppose obligatoirement une volonté politique forte en matière de lutte contre l'échec scolaire, tout en veillant à préserver l'individu face au risque de catégorisation. Face à ces questions, la promotion de l'inclusion permettrait de renverser cette obligation en veillant aux souhaits et aux potentialités de chacun, alors même que l'impulsion politique reste faible en la matière. A ce sujet, H.-J. STIKER revient sur l'élaboration de la loi du 30 juin 1975. Pour lui, cette loi entérine "un mouvement de pensée

¹¹⁰⁹ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

¹¹¹⁰ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.115.

¹¹¹¹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.116.

qui consiste à se demander ce que l'on doit faire pour les personnes handicapées et non ce qu'elles ont à dire et à revendiquer"¹¹¹². Ainsi, pour H.-J. STIKER, les politiques liées au handicap consacrent certaines avancées tout en visant "la conservation de l'équilibre actuel de la société"¹¹¹³. Si la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 affirme que "le service public de l'éducation contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative"¹¹¹⁴, tout en veillant "à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction", le chemin à parcourir est encore long. Si l'égalité doit être davantage garantie, notamment par le biais de l'inclusion, l'évolution des représentations quant à la difficulté scolaire et au handicap doit nécessairement s'inscrire dans des réflexions sociales globales.

b) Faut-il avoir une reconnaissance de handicap, de besoins éducatifs particuliers pour avoir une aide spéciale ?

Au vu du programme de lutte contre la difficulté scolaire prôné par le ministre de l'Éducation nationale¹¹¹⁵, il est possible de se demander si l'obtention d'une aide particulière autre que celle apportée par la différenciation pédagogique ou le soutien n'induit pas l'apport d'un diagnostic médical. Ainsi, ce programme d'action réduit la coopération entre les professionnels de l'éducation dans la mesure où des enseignants spécialisés ne sont plus appelés à intervenir au sein des classes comme lors de la généralisation de dispositifs spécifiques tels que les RASED. Si la volonté de développer les MDPH est un moyen à terme de prendre en charge efficacement les élèves handicapés ayant des besoins éducatifs particuliers, il ne faudrait pas qu'une dérive médicalisée conduise à faire en sorte que ce soit la réponse qui puisse être apportée aux élèves en grande difficulté. Les craintes liées à l'occurrence d'une situation de stigmatisation d'élèves en difficulté scolaire font réagir différents professionnels de l'enfance par le biais d'une pétition mise en ligne en 2008. Pour les signataires de ce texte, le fait de devoir prendre un dossier d'ouverture de droits à la MDPH ne devrait pas conditionner l'obtention d'aides scolaires permettant de répondre à des

¹¹¹² Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, op.cit., p.277.

¹¹¹³ Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, op.cit., p.279.

¹¹¹⁴ Article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1

¹¹¹⁵ Note ministérielle du 1er février 2008, Organisation des stages de remise à niveau proposés aux élèves présentant en fin d'école primaire des difficultés en français ou en mathématiques, in http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/40/5/stages_pour_CM1_CM2_23405.pdf/

besoins plus ou moins réguliers : "Dans ces conditions, les familles, les enseignants et les soignants sont dans l'obligation soit de faire entrer l'enfant dans les logiques administratives du handicap, dont il ne devrait pourtant pas relever, pour obtenir ou tenter d'obtenir les aides nécessaires, soit de renoncer à des moyens indispensables à un accompagnement convenable de sa scolarisation"¹¹¹⁶. Les signataires de cette pétition demandent par la même occasion que soit créé ou rétabli "des structures de collaboration entre toutes les personnes concernées par l'éducation, le soin et la scolarisation des élèves en grande difficulté".

Le refus de toute stigmatisation s'affirme donc ainsi. Dans le même sens, d'autres personnes demandent le changement de dénomination pour les "maisons départementales des personnes handicapées"¹¹¹⁷. Cette appellation entérine un état de handicap et non une situation exceptionnelle alors même que de nombreux élèves devraient se voir accorder des aides ponctuelles apportées par des spécialistes sans avoir recours à une démarche lourde de sens. De plus, la prise en charge de la difficulté scolaire au sein des classes ordinaires laisse les instituteurs et professeurs des écoles dans une situation approximative. Les réformes nombreuses augmentent le sentiment de perplexité partagé par les enseignants¹¹¹⁸.

De même, le suivi des enfants et adolescents dans les services d'éducation spécialisée et de soins à domicile procèdent d'un élan positif allant dans le sens d'une gestion la plus individualisée possible, tout en articulant les prises en charge avec les temps scolaires si besoin. Pourtant, et à condition de voir chaque élève en situation de handicap bénéficier d'une place dans ces services, un recours trop systématique à cette structure pourrait faire basculer la prise en charge d'élèves en difficulté dans le champ médical.

2) Vers le basculement du champ de l'adaptation scolaire dans le giron de l'école ordinaire

¹¹¹⁶ Pétition. Les élèves en difficulté à l'école ne sont pas tous des enfants handicapés ! In <http://pas.d.etiquette.free.fr>, texte également cité par Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.36.

¹¹¹⁷ La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie a apporté son appui à plusieurs départements qui se sont engagés dans l'expérimentation d'un rapprochement des dispositifs d'information, d'accueil et d'évaluation de la situation des personnes âgées et des personnes handicapées, sous la forme de maisons départementales de l'autonomie (MDA). La loi d'adaptation de la société au vieillissement la charge à présent de délivrer le label de MDA aux organisations répondant aux prescriptions d'un cahier des charges ; le 11 février 2015, in <http://www.cnsa.fr/parcours-de-vie/maisons-departementales-de-lautonomie>

¹¹¹⁸ Enquête de la HALDE confiée à l'institut CSA/OXALIS, menée du 12 au 21 novembre 2008 ; Enquête IPSOS / UNAPEI auprès de 600 enseignants, par téléphone, du 16 juin au 5 juillet 2008, publiée le 24 août 2008, in www.unapei.org

En reprenant les mots de H.-J. STIKER, qui, à propos du handicap, inscrit son analyse dans une sociologie dénonciatrice¹¹¹⁹, il est possible d'évoquer des politiques scolaires peinant à trouver des remèdes pour aider les élèves les plus en difficulté. De P. BOURDIEU à C. BAUDELOT et R. ESTABLET, ou encore F. DUBET et M. DURU-BELLAT, nombreux sont les auteurs qui critiquent l'ordre scolaire ainsi établi¹¹²⁰. Les références au statu quo doivent être ainsi entendues au même titre que celles relatives aux questions budgétaires. Pour autant, si l'on s'en tient à une approche historique du handicap, le mouvement amorcé vers l'intégration, l'insertion puis l'inclusion traduit une évidente prise en compte des droits des personnes handicapées.

a) Une motivation également budgétaire ?

La promulgation de la loi du 11 février 2005 engendre de nombreuses réactions, de la satisfaction, essentiellement de la part des membres de la majorité présidentielle, aux interrogations face aux attentes non prises en compte, pour les associations de personnes handicapées. Si cette loi est nécessaire, la question des moyens permettant d'œuvrer à la scolarisation de tous revient souvent au premier plan.

Les professionnels de l'enfance, signataires de la pétition citée précédemment, déplorent "l'absence de moyens adéquats pour aménager et soutenir cette scolarisation"¹¹²¹. Dans ce même texte, il est aussi indiqué que "les très nombreux élèves en difficulté qui ne relèvent pas ou ne devraient pas relever de logiques médicales et institutionnelles du handicap ne peuvent plus guère bénéficier que des moyens très limités des RASED". Face à ce constat, une impulsion politique différente devrait être instituée selon ce même collectif : développer les moyens d'accompagnement individuel, aménager les emplois du temps, réduire les effectifs des classes et proposer des pratiques pédagogiques adaptées avec des enseignants spécialisés formés et reconnus ou permettre l'orientation vers les ITEP sans passer par le cadre du handicap, sont autant de pistes ainsi envisagées. Ces demandes rejoignent de nombreuses

¹¹¹⁹ Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, op.cit., pp.277 et s.

¹¹²⁰ Marie DURU-BELLAT, *Le mérite contre la justice*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 2009 ; François DUBET, Marie DURU-BELLAT, Antoine VERETOUT, *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion sociale*, Seuil, Paris, 2010 ; Séverine CHAUVEL, *Course aux diplômes : qui sont les perdants ?*, Editions Textuel, Paris, 2016

¹¹²¹ Pétition. Les élèves en difficulté à l'école ne sont pas tous des enfants handicapés ! In <http://pas.d.etiquette.free.fr>

revendications syndicales qui traduisent certains questionnements face à l'évolution du métier d'enseignant.

La période actuelle reflète une incertitude certaine quant aux finalités de l'éducation, mais aussi quant à la prise en charge des personnes handicapées. Ainsi, si les engagements affichés sont louables, d'autres objectifs gestionnaires viennent questionner les pratiques actuelles. En ce sens, pour M. CHAUVIERE, "la nouvelle économie des services et, en son sein, l'économie des services à la personne, qui intègre le handicap comme la dépendance des personnes âgées, est libérale du point de vue de l'initiative et concurrentielle du point de vue de sa régulation"¹¹²². L'école et le domaine social doivent ainsi répondre à de nouveaux objectifs de régulation économique. Le langage propre à l'acquisition de compétences dans un cadre international en est le symbole¹¹²³. Ainsi, sous des objectifs d'autonomisation et de responsabilisation de la personne, une concurrence généralisée s'organise. Dans un tel contexte l'école serait un service public dont les usagers pourraient avoir tendance à faire œuvre de consommation, si l'on prolonge l'analyse de M. CHAUVIERE, à propos de "l'entrée de la logique du marché dans le champ du social"¹¹²⁴.

b) Presque 10 ans après la loi de 2005, est-on réellement passé de la scolarisation spéciale à l'inclusion scolaire ?

"Alors que l'obligation de résultats s'impose comme un nouveau credo sous la pression internationale des classements, du culte de la performance et de la Révision générale des politiques publiques (RGPP), les projets réformateurs n'en continuent pas moins d'être argumentés au nom de l'égalité des chances"¹¹²⁵.

L'objectif d'égalité des chances est très souvent mis en avant. Cette référence est toujours choisie, que ce soit dans le domaine social, avec la question du handicap et de

¹¹²² Michel CHAUVIERE, D'un contentieux historique à une culture partagée, Nouvelles problématiques du handicap, La nouvelle revue de l'ASH, n° 57, 1^{er} trimestre 2012, pp.45-54.

¹¹²³ Entretien avec Marcel GAUCHET, Philippe MEIRIEU, Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser, in Le Monde, 02 septembre 2011, http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

¹¹²⁴ Michel CHAUVIERE, Qu'est-ce que la chalandisation ?, Informations sociales, février 2009, n° 152, pp.128-134.

¹¹²⁵ André ROBERT, L'école de 1945 à nos jours, op.cit., p.13.

l'autonomie, ou dans le domaine de l'école avec les programmes pour la réussite scolaire. Avant de voir plus en détail ce que cette expression sous-tend, il convient de rappeler l'évolution forte de l'enseignement spécialisé depuis la première loi sur le handicap du 30 juin 1975 et la loi du 11 juillet 1975 relative à l'instauration du collège unique. Les textes réglementaires pris depuis cette période vont tous dans le sens d'une démocratie providentielle visant l'intégration et surtout l'insertion de populations ciblées, en reprenant les expressions de D. SCHNAPPER et R. CASTEL. La reconnaissance de la difficulté scolaire comme problème public et la reconnaissance des personnes handicapées illustrent ces évolutions. Depuis, quelques années, les références à l'intégration scolaire et à l'insertion sont pourtant critiquées au sein de l'école. En véhiculant l'idée d'une adaptation indispensable de la personne à son environnement, elles envisagent une participation par défaut des personnes concernées. Face à ce constat aujourd'hui largement partagé, la référence à l'inclusion scolaire tend à s'affirmer, d'abord suite à une impulsion portée par des recommandations politiques européennes et internationales puis grâce à la transcription de ces débats sociétaux dans la législation nationale. L'émergence du droit des personnes handicapées est donc remarquable depuis cette période. L'évolution des structures et dispositifs scolaires est là pour le démontrer. Mais, dans le même temps, ces changements largement plébiscités bousculent les pratiques pédagogiques. L'enseignant spécialisé se voit confier de nouvelles missions davantage en lien avec l'accompagnement et le conseil, tandis que dans le même temps les réponses pédagogiques devant être apportées par l'ensemble des professeurs relèvent d'une "spécialisation de l'enseignement". Cela répond à l'orientation politique choisie qui prône l'accueil des élèves en difficulté et ceux en situation handicap dans les classes, écoles et établissements ordinaires.

Titre 2 Inclusion et lutte contre l'exclusion : des problématiques inhérentes au système scolaire

L'enseignement spécialisé connaît un rapprochement institutionnel avec les structures scolaires ordinaires depuis plus de trente ans. La loi du 11 février 2005 et les récentes lois scolaires accélèrent ce phénomène en favorisant l'utilisation à l'école de principes pédagogiques développés initialement dans le cadre de l'adaptation des enseignements. Mais, la période actuelle, marquée par de nombreuses remises en question et critiques du système scolaire, amène à se demander quel rôle pourra jouer l'enseignement spécialisé à l'avenir, à une époque où la scolarisation en milieu ordinaire de tous les élèves est recherchée au maximum. Ainsi, la promotion de l'inclusion scolaire suppose une adaptation générale du système et des personnels à leurs nouvelles missions. Il semble donc clair que la question du réajustement des politiques instituées doit être posée, afin de remplir les missions dévolues à l'enseignement spécialisé, à savoir scolariser les élèves en situation de handicap et continuer à proposer des enseignements adaptés pour les élèves en difficulté. La conduite de ces politiques ne peut désormais plus se faire parallèlement aux mutations de l'école ordinaire, les problématiques apparaissant d'avantage liées qu'auparavant. Il convient donc de replacer ces interrogations dans une dynamique égalitaire dont les mutations doivent être exposées. Si les conséquences de ces évolutions sont sensibles au niveau scolaire et font l'objet de débats passionnés, il est également possible de les relier avec les mutations aujourd'hui à l'œuvre dans le secteur social. L'école tend donc à assurer l'égalité entre tous les élèves, tout en cherchant à lier cette problématique à différents objectifs qui la dépasse : la reconnaissance de l'individu ou de besoins particuliers, la participation de tous, l'idéal de justice sont des notions issues des réflexions sociales qui s'immiscent progressivement et de plus en plus dans les réflexions scolaires. Les politiques ayant trait à l'inclusion scolaire organisent donc le rapprochement entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire. Elles s'inscrivent également dans deux objectifs transnationaux plus larges, à savoir la lutte contre l'exclusion et la participation citoyenne.

Chapitre 1 De la scolarisation spéciale à l'inclusion scolaire : la promotion d'une culture partagée

Les réflexions scolaires et sociales actuelles cherchent à valoriser l'autonomie des individus et leur participation citoyenne. Ces théories "visent à relever le défi contemporain d'une société productrice d'égalité dans la différence, en pensant de nouveaux moyens d'atteindre certains idéaux, comme la justice sociale ou la citoyenneté"¹¹²⁶. En s'en tenant exclusivement aux évolutions scolaires, cela se traduit par le passage de la scolarisation spéciale avec des filières distinctes à l'affirmation de l'inclusion scolaire. Mais ce changement structurel s'accompagne d'un changement de référence qu'il convient d'exposer. Ainsi, l'égalité et le mérite sont toujours largement valorisés, même si ces mots ne véhiculent plus toujours les mêmes attentes qu'auparavant. Ces valeurs sont dorénavant largement affirmées au contact de nouvelles interrogations scolaires et pédagogiques concernant la nouvelle organisation institutionnelle issue du rapprochement entre l'école ordinaire et l'enseignement spécialisé.

Section 1 La réaffirmation de l'égalité et du mérite et l'apparition de nouvelles crispations

Répondre à l'objectif que constitue l'inclusion scolaire permet la réaffirmation de l'égalité entre tous les élèves, indépendamment de leurs mérites. Cela permet la réaffirmation des idéaux républicains en conformité avec le souci d'égaliser les chances à l'école. Mais, l'égalité, le mérite, l'objectif de voir tous les élèves en situation de réussite sont autant d'idéaux difficiles à garantir. Face à la volonté de construire une école plus démocratique et soucieuse des différences, l'Etat devient de plus en plus l'organisateur en ciblant des politiques d'intervention qu'il convient de détailler, et en redéfinissant le rôle des acteurs.

Paragraphe 1 Définition et application des idéaux républicains

¹¹²⁶ Isabelle VILLE, Les savoirs de la sociologie, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, op.cit.

Le rapprochement consacré de l'enseignement spécialisé et de l'école amène à envisager la définition d'une "culture partagée". M. CHAUVIERE et E. PLAISANCE¹¹²⁷ en examinent les conditions requises qui, par le biais de certaines mutations professionnelles nécessaires et indispensables, doivent garantir l'égalité des chances entre les élèves. Mais, une telle évolution institutionnelle doit inévitablement s'accompagner d'une réaffirmation, d'une redéfinition de valeurs essentielles : ainsi, il s'agit de réfléchir à la manière de garantir l'égalité des chances, la réussite de tous et l'accession au mérite. Si l'articulation et la juxtaposition de ces trois objectifs semblent logiquement problématiques, il convient de rappeler à l'instar de F. DUBET qu'elles constituent des "fictions nécessaires", en ce qu'elles permettent de tendre vers davantage de reconnaissance des besoins et des aspirations des élèves.

A- L'égalité, le mérite et la réussite de tous

L'individu démocratique aspire à davantage d'égalité. Cet objectif concerne désormais l'école, et ce, depuis les premières réflexions relatives à la démocratisation scolaire. Mais, si l'articulation de cet idéal avec le mérite et la réussite de tous constitue déjà un objectif difficile à tenir, la scolarisation d'élèves auparavant scolarisés exclusivement dans le secteur de l'enseignement spécialisé permet de poser à nouveau cette question fondamentale : comment garantir l'égalité des chances, les mérites de chacun tout en respectant les volontés individuelles ? Les politiques scolaires tentent de répondre à cette problématique difficile. Cela peut se faire en considérant l'évolution de la notion d'égalité mais aussi en s'attachant à définir une égalité des chances soutenable.

1) Evolution de la notion d'égalité

Evoquer le terme "égalité" renvoie nécessairement selon A. SEN à envisager immédiatement "l'égalité de quoi"¹¹²⁸. Ainsi, selon les époques et les politiques menées, l'application de la notion d'égalité peut avoir des interprétations différentes. Si un modèle

¹¹²⁷ Voir Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, Les conditions d'une culture partagée, Reliance, n° 27, 2008 ; Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation, Recherche et formation, n° 61, 2009.

¹¹²⁸ Amartya SEN, Repenser l'inégalité, op.cit., p.31.

scolaire plus ancien visait à appliquer une égalité sociale et institutionnelle des chances, l'idée d'une égalité correctrice des chances s'est largement imposée depuis les années 1970 et 1980. Présenter ces distinctions notionnelles permet de questionner la place du mérite au sein de l'enseignement spécialisé et du système scolaire en général.

a) D'une égalité sociale et institutionnelle des chances à une égalité correctrice des chances

"Le pacte social établit entre les citoyens une telle égalité qu'ils s'engagent tous dans les mêmes conditions et qu'ils doivent tous jouir des mêmes droits"¹¹²⁹. L'affirmation de ce principe doit être rendu effectif par la loi selon J.-J. ROUSSEAU. Cette dernière est donc un moyen de régulation sociale permettant l'accomplissement de l'égalité dans la liberté individuelle. L'exercice législatif et son exécution favoriserait donc l'atténuation des inégalités sociales. Mais, si l'on s'en réfère à A. de TOCQUEVILLE, le désir d'égalité est insatiable chez l'homme¹¹³⁰ d'où la nécessité continue de recourir à de nouvelles régulations afin de satisfaire le plus grand nombre.

L'évolution de l'enseignement spécialisé depuis trente ans est marquée par ce souci d'affirmer une égalité des droits pour un public souffrant d'un manque de reconnaissance sociale. La loi de 2005 en faveur des personnes handicapées inscrit ce principe en permettant l'égalité d'accès à l'école pour tous les enfants, sans pour autant résoudre les problèmes liés au mérite et à la discrimination, dont souffrent de nombreux élèves et de nombreuses personnes en situation de handicap. Cette loi vient donc affirmer un principe tout en proposant des pistes de travail, confirmant l'instauration d'une égalité correctrice des chances. Si l'égalité sociale des chances visait "la mise en place d'une structure soustraite aux différences socio-culturelles existantes d'une part, et la définition d'un fonctionnement échappant aux règles du monde social ordinaire de l'autre"¹¹³¹, l'égalité correctrice des chances permet la définition de politiques publiques autour des idées de similarité et de différence¹¹³². Ainsi, il ne s'agit plus de considérer les seules dispositions individuelles. Travailler à l'affirmation de droits fondamentaux et envisager une meilleure considération d'un public isolé sont autant d'impératifs mentionnés par J. RAWLS sous le vocable "biens premiers": il s'agit de

¹¹²⁹ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Du contrat social*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p.70.

¹¹³⁰ Alexis de TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique II*, op.cit.

¹¹³¹ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.334.

¹¹³² Alain RENAULT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.37.

permettre à chaque Homme d'être reconnu individuellement ou collectivement. Il conviendrait dès lors de travailler à l'avènement d'une égalité des possibilités¹¹³³, puisque l'égalité de résultat est impossible à obtenir. La loi de 2005 semble ainsi répondre à l'obligation morale affirmée par M. WALZER : "une reconnaissance minimale est devenue à présent une exigence morale que nous devons respecter"¹¹³⁴. Pour autant, l'attachement à la notion d'égalité en France ne permet pas d'envisager une approche communautaire qui est défendue ultérieurement par cet auteur.

L'application de la notion de capacités semble donc plus judicieuse. Elle s'inscrit davantage dans l'ouverture de la société à de nouvelles réflexions en lien avec la notion d'égalité. C'est ainsi au nom de l'égalité que la scolarisation de tous les élèves est envisagée, y compris ceux en très grande difficulté scolaire. C'est aussi au nom de l'égalité que la société continue à organiser la participation de tous et l'accessibilité. Cela peut se faire par des mesures spécifiques, chargées de rétablir une certaine équité. Les dispositifs instituant les ZEP dans les années 1980 ou les REP¹¹³⁵ actuellement, s'inscrivent dans cette optique appelée "différencialisme compensatoire" par O. BUI-XUAN¹¹³⁶. Cela peut concerner certaines populations comme par exemple lorsque l'on envisage les places réservées aux travailleurs handicapés dans les entreprises et la fonction publique. L'Etat cherche ainsi à garantir l'égalité en adoptant des mesures "providentielles"¹¹³⁷ c'est-à-dire des dispositifs à même de favoriser la participation de personnes ainsi reconnues.

Depuis le début du XXI^e siècle et l'avènement de l'inclusion, la référence à l'égalité des chances s'ouvre encore à de nouvelles problématiques. Il ne s'agit plus seulement de favoriser l'insertion en mettant l'individu dans des dispositions propices. Il s'agit désormais de "transformer la société" de manière à ce qu'elle garantisse la participation de chacun. Adapter la société aux besoins de l'individu, répondre à ses souhaits, ses attentes constituent donc de nouvelles orientations dont se saisit l'école : cela se traduit par exemple par la forte augmentation du pourcentage d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Ainsi, la référence à un Etat en mesure de soutenir, d'aider différentes catégories de populations se justifie selon J. RAWLS qui envisage une redistribution des chances : pour ce philosophe politique du milieu du XX^e siècle, les sociétés démocratiques peuvent accepter et

¹¹³³ Michael WALZER, *Sphères de justice*, Seuil, Paris, 1997.

¹¹³⁴ Michael WALZER in Geneviève KOUBI, *Vers l'égalité des chances : quelles chances en droit ?*, in Sous la direction de Gilles GUGLIELMI et de Geneviève KOUBI, *L'égalité des chances, analyses, évolutions, perspectives*, La Découverte, Paris, 2000, pp.69-89.

¹¹³⁵ Zones d'éducation prioritaires, Réseaux d'éducation prioritaires.

¹¹³⁶ Olivia BUI-XUAN, *Le droit public français entre universalisme et différencialisme*, op.cit., p.146.

¹¹³⁷ Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, op.cit., p.54.

reconnaître le principe de différence à condition de faire en sorte que les inégalités ne soient acceptables que si elles sont profitables aux plus défavorisés¹¹³⁸. L'égalité correctrice des chances se fonde donc sur ces analyses poursuivies notamment par A. SEN. Si J. RAWLS pensait l'effectivité des compensations en termes de droits particuliers, pour A. SEN, il s'agit de considérer les capacités de chaque individu. Cela revient à leur donner les moyens de leur autonomie et de leur singularité.

L'approche des politiques publiques en termes de capacités vient donc interroger la société sur les moyens mis en œuvre pour favoriser la participation de tous.

b) Politiques liées à l'enseignement spécialisé et rapprochement avec l'école ordinaire

Les missions de l'enseignement spécialisé évoluent depuis quarante ans à la suite d'une série de réformes. La loi du 11 février 2005 et les références successives à l'inclusion scolaire¹¹³⁹ reflètent ainsi une volonté nouvelle de participation de tous par l'adaptation de la société. La scolarisation en milieu ordinaire devient donc l'objectif prioritaire ce qui modifie les attentes des citoyens envers l'Etat. Cela consacre le recul du modèle universaliste fondé sur l'affirmation de l'égalité, en tant que principe philosophique, au profit de la recherche d'une égalité réelle entre les citoyens. Cela engendre un interventionnisme accru qui se traduit par l'adoption de mesures particularisantes. Les lois du 30 juin 1975 et du 11 février 2005 procèdent clairement de cet esprit tout en permettant la réactivation du principe de solidarité autour de thèmes jugés prioritaires par les gouvernements concernés.

En liant ces objectifs légaux aux politiques relatives à la démocratisation scolaire, il est possible de souligner l'apparition de nouvelles questions propres à l'avenir de tous les élèves, considérés isolément. Le paradoxe de cette évolution amène à se demander comment permettre à chaque élève de bénéficier des conditions de scolarité auxquelles il a droit, tout en respectant son identité et ses aspirations au sein d'un système ne permettant que de très rares adaptations. Si l'école doit être bénéfique pour tous au nom du principe d'égalité, trop souvent des élèves se sentent décrédibilisés au sein d'une institution qui ne peut considérer

¹¹³⁸ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., pp.230-232.

¹¹³⁹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1 ; et notamment la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

chaque situation individuelle. Ainsi, le principe d'égalité doit sous-tendre un principe moral de reconnaissance et son application doit viser au bonheur de chacun. Mais, le principe d'égalité peut aussi être entendu comme le devoir de l'institution scolaire de donner les moyens à chacun de commencer avec les mêmes chances afin d'être prêt à relever le défi de l'accession au mérite. Les politiques liées au handicap et plus largement à l'inclusion s'inspirent de ces différentes réflexions. Pour P. ROSANVALLON, les perspectives ainsi offertes permettent "d'appréhender les politiques sociales comme des dispositifs de constitution du sujet. Le but étant de l'arracher aux héritages et aux situations qui bornent son horizon, l'enferment dans sa condition et le privent de la possibilité de se donner un avenir. Les politiques qui découlent de cet objectif se rangent aujourd'hui le plus souvent sous la bannière d'une conception élargie de l'égalité des chances"¹¹⁴⁰.

Si l'on considère actuellement l'inclusion scolaire en même temps que l'évolution institutionnelle liée au handicap, il convient donc pour l'école de proposer de nouvelles actions poursuivant la logique liée à la démocratisation scolaire, logique à l'œuvre depuis le milieu du XX^e siècle. Cela pourra se faire par l'instauration de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques.

2) Egalité des chances, réussite de tous et accession au mérite

Le passage des politiques d'intégration scolaire à l'inclusion scolaire traduit un souci de "promotion de tous"¹¹⁴¹ au nom d'une justice par l'école, conformément à l'idée d'un système démocratique offrant à tous les mêmes chances de réussite. Cet objectif mis en avant par de nombreuses réformes depuis cinquante ans se heurte à plusieurs équations impossibles à résoudre : Comment assurer la sélection par le mérite, qui semble refléter l'expression la plus démocratique, tout en garantissant l'institution d'une école bénéfique pour tous ? Comment assurer l'égalité des chances tout en prônant la promotion du mérite ?

L'évolution de l'enseignement spécialisé s'inscrit dans ces débats sociétaux contemporains portant sur la nécessité de recourir à l'Etat en tant que garant d'une place pour chacun dans la société.

¹¹⁴⁰ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit.p.367.

¹¹⁴¹ Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, op.cit., p.183.

a) Egalité des chances et accession au mérite

La relation entre l'égalité des chances et l'accession au mérite constitue une première équation sans solution depuis les années 1970. La notion d'égalité des chances auparavant considérée comme le moyen de "combiner harmonieusement le principe individualiste et l'intérêt collectif"¹¹⁴², se révèle incapable de supporter les changements engendrés par la démocratisation scolaire. Ainsi, ce pivot sur lequel se construisaient l'élitisme et le principe de l'accession au mérite depuis la III^e République peine à évoluer.

A cette époque et jusqu'aux années 1960, la force d'un déterminisme social étant pleinement assumée, le système scolaire se divisait en différents cursus où le regroupement des élèves s'inscrivait assez nettement en fonction de leurs origines sociales. Au sein de ce système, la combinaison de l'égalité des chances et de l'accession au mérite se réalisait suivant le principe de sélection, selon l'investissement de chaque élève dans le travail. Cette position, qui est plus difficilement tenable dès lors que la décision d'unifier le parcours scolaire a été prise, garde une grande influence sur les diverses représentations de l'école. Ainsi, l'école reste pour beaucoup le sanctuaire de l'égalité des chances régit par le principe "si l'on veut, on peut". Les réformes des années 1970 ont tenté, avec peu de succès, d'instaurer une nouvelle relation entre les élèves et l'égalité des chances autour de la prise en compte des inégalités sociales par la lutte contre la difficulté scolaire. Mais, l'absence de réponse efficace au problème public que constitue l'échec scolaire engendre un essoufflement des références. L'objectif d'accession au mérite est ainsi remis en question alors même que la reproduction des inégalités sociales s'avère criante. La sélection reste donc forte, non plus fondée sur les capacités de l'individu mais basée sur "une explication davantage sociologique cherchant l'origine des différences dans l'environnement social et culturel"¹¹⁴³. Dès lors, le fondement de l'égalité des chances se traduit par l'avènement de politiques ciblées. A ce sujet et à la suite de P. SAVIDAN, il est possible de considérer que la référence à l'égalité des chances pratiquée actuellement se révèle être "un facteur d'atomisation sociale"¹¹⁴⁴, dans la mesure où elle inscrit les individus dans une concurrence généralisée, et ce, dès le plus jeune âge. La question de l'égalisation des chances se heurte donc actuellement au constat selon lequel les mesures compensatoires ainsi instaurées doivent permettre une inscription dans une

¹¹⁴² Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui, op.cit., p.139.

¹¹⁴³ Jacky SIMON, Georges SOLAUX, Ecole et égalité des chances, in Sous la direction de Gilles GUGLIELMI et de Geneviève KOUBI, L'égalité des chances, analyses, évolutions, perspectives, op.cit.

¹¹⁴⁴ Patrick SAVIDAN, Repenser l'égalité des chances, op.cit., p.24.

compétition, une concurrence largement partagée. Mais, à en croire P. SAVIDAN, "l'égalité concurrentielle des chances, quand le différentiel des gains et des pertes est très important, ne sait que produire une société verticale, abandonnée à une sorte de nouveau brutalisme social"¹¹⁴⁵.

Au niveau de l'école, si l'affirmation de l'inclusion scolaire doit permettre de nuancer ces effets négatifs, il n'en reste pas moins que le projet s'avère particulièrement complexe à mettre en place : cela revient à réussir l'articulation des exigences morales et légales de solidarité avec une application personnelle du mérite.

b) Réussite de tous et accession au mérite

Les politiques liées au handicap et celles relatives à la démocratisation scolaire engendrent des changements considérables de représentation de la place de l'individu dans la société. Pour A. RENAUT, qui s'exprime à propos de l'évolution des sociétés modernes, "nous sommes passés de la méconnaissance de l'autre comme étant lui aussi un moi, au même titre et avec les mêmes droits que moi, à sa reconnaissance comme tel sous le régime de l'égalité"¹¹⁴⁶. La reconnaissance du mérite¹¹⁴⁷ et des compétences semble donc être l'objectif ultime. Mais, dans ce contexte, cela peut tout aussi bien renvoyer la personne à ses échecs personnels, dédouanant ainsi la société de tout devoir de solidarité¹¹⁴⁸.

La volonté de porter la réussite de tous combinée au principe de l'accession au mérite constitue donc une deuxième équation insoluble en l'état actuel. Cependant, le mérite constitue toujours un idéal social dans la mesure où "chacun de nous mobilise cette norme dès qu'il compare son sort à celui des autres, dès qu'il s'interroge sur la juste rétribution de son travail"¹¹⁴⁹. S'il constitue ainsi un moyen de reconnaissance de l'investissement effectué, cette notion peut être source de difficulté lorsqu'elle s'accompagne d'un esprit de compétition exacerbé. L'école ne peut se départir de cet écueil qui sous-tend une certaine norme à atteindre. Il est dès lors possible de se demander comment envisager la réussite de tous les élèves, particulièrement ceux relevant de l'enseignement spécialisé, sur le fondement d'une norme qui consacrerait les meilleurs. Ainsi, la prégnance quotidienne de la compétition dans le

¹¹⁴⁵ Patrick SAVIDAN, *Repenser l'égalité des chances*, op.cit., p.232.

¹¹⁴⁶ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.35.

¹¹⁴⁷ Yves MICHAUD, *Qu'est-ce que le mérite ?*, Bourin éditeur, Paris, 2009.

¹¹⁴⁸ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !*, Erès, Toulouse, 2013, p.103.

¹¹⁴⁹ François DUBET, *Injustices, L'expérience des inégalités au travail*, Seuil, Paris, 2006, p.127.

système scolaire conduit à la disqualification de parcours remarquables d'élèves qui se trouvent en situation d'échec dès lors qu'ils sont comparés à la norme attendue. A l'instar de F. DUBET, la distinction "du temps de la culture commune et de la scolarité obligatoire et le temps de la compétition et de l'égalité des chances"¹¹⁵⁰ pourrait constituer un idéal vers lequel il conviendrait de tendre afin de garantir la place nécessaire devant être reconnue au mérite tout en atténuant les effets indésirables de la concurrence scolaire. Les programmes de l'école pourraient aller dans ce sens au regard de la définition du socle commun de connaissances attendues à la fin de la scolarité obligatoire, mais la force historique d'habitudes telles que le redoublement ou le classement en fonction de notes constituent autant de résistances à toute avancée de la promotion de la réussite.

La prise en compte d'une égalité des chances assumée, et la volonté de favoriser la réussite des élèves supposent donc une évolution des attentes générées par l'école, mais aussi des attentes de la société vis-à-vis de son école. Ainsi, il s'agirait de nuancer la promotion de l'esprit de compétition inhérent à la représentation commune de l'égalité des chances et du mérite. Pour F. DUBET, une telle perspective s'inscrit dans une équation ainsi résumée : "Les élèves sont placés au cœur d'une contradiction fondamentale, ils sont tous considérés comme fondamentalement égaux tout en étant engagés dans une série d'épreuves dont la finalité est de les rendre inégaux"¹¹⁵¹.

B- "Des fictions nécessaires"

Selon F. DUBET, faire référence au mérite, à l'égalité, à la justice scolaire est indispensable pour définir une école capable de prendre en charge tous les élèves. Mais, s'il est difficile d'articuler certains objectifs tels que la réussite de tous et l'accession au mérite, F. DUBET considère qu'il convient de les rappeler fréquemment dans la mesure où ils constituent des "fictions nécessaires". Ainsi, selon ce raisonnement, certains idéaux doivent s'articuler même s'ils cohabitent difficilement, et ce, d'autant plus si l'on ajoute que la société ne peut dorénavant s'organiser sans prendre en compte les désirs des individus, les aspirations personnelles, professionnelles ou sociales. Rappeler certains idéaux démocratiques permet ainsi de continuer à réfléchir à l'articulation entre des objectifs parfois difficilement tenables.

¹¹⁵⁰ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.70.

¹¹⁵¹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.28.

A la lumière de ces précisions, il convient, dans le cadre de l'inclusion scolaire, de toujours se demander s'il vaut mieux privilégier une égalité des chances ou une égalisation des chances. De même, il est possible de continuer à interroger les références faites à la notion de justice scolaire.

1) Egalité des chances et égalisation des chances

Parler d'égalité des chances renvoie à l'idée selon laquelle les concurrents qui participent à une compétition bénéficient des mêmes conditions initiales. Evoquer l'égalisation des chances tend à intégrer cette expression dans un processus dynamique, visant à donner un avantage à une personne identifiée, afin de lui permettre de rétablir une situation d'égalité initialement imparfaite. Privilégier une expression plutôt que l'autre engendre la poursuite de politiques sociales très différentes¹¹⁵². Les distinctions entre ces deux modèles peuvent être approfondies, notamment si l'on considère l'application concrète indispensable au fonctionnement du système scolaire.

a) Faut-il repenser l'égalité des chances ?

La référence à l'égalité des chances est incontournable en ce début de XXI^e siècle. Garantir son effectivité et son efficacité constitue un objectif prioritaire correspondant à la fois aux attentes individuelles des citoyens vis à vis de l'Etat et répondant également à une certaine urgence sociale, conforme aux orientations internationales en la matière¹¹⁵³. Cela se traduit par une "inflation législative" ou une "inflation normative"¹¹⁵⁴. Mais si la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des

¹¹⁵² Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.105.

¹¹⁵³ A ce sujet, Eric PLAISANCE se réfère à la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées et indique que "La modernité démocratique se construit en effet sur une base égalitaire qui présuppose la ressemblance fondamentale des hommes". Dans ce contexte Le modèle de la domination sociale (qui consiste à transformer l'environnement quotidien) a pris le dessus par rapport au modèle du déficit. Cela s'inscrit dans un mouvement continu de démocratisation et d'égalisation, Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.8.

¹¹⁵⁴ Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, JORF n° 79 du 2 avril 2006 p.4950, texte n° 1 ; Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1.

personnes handicapées s'inscrit dans cette logique, il est important de considérer la longueur de ce texte et la quantité des questions abordées. Ainsi, cette loi est importante au regard de la volonté d'affirmer l'égalité de tous. Elle entérine une évolution des pratiques dans divers domaines depuis trente ans. La motivation philosophique affirmée est donc très prégnante ; elle s'inscrit inéluctablement dans une réflexion générale qui dépasse le seul cadre de l'école et qui amène de plus en plus à recourir à l'intervention étatique et à considérer les particularismes au nom de l'égalité des chances.

Selon cette évolution, le principe d'égalité d'accès à l'éducation ne peut être contesté d'où l'évolution normative depuis 1975 et la loi relative au collège unique¹¹⁵⁵. Cette égalité ne peut cependant être suffisante si l'on s'en tient à un souci de "reconnaissance minimale" puisque l'affirmation d'un tel principe n'est pas toujours suivie d'une mise en place effective. Ainsi, l'égalité des droits est aujourd'hui affirmée mais la consécration quotidienne de ce principe par l'intermédiaire d'un accès de tous les élèves à l'école souffre encore de nombreuses dérogations. Au niveau sociétal, la réaffirmation de cette égalité des droits entérine un besoin de reconnaissance porté par des associations militantes de personnes handicapées. La force et la conviction de ces dernières permettent de faire avancer la législation dans le sens d'une meilleure prise en compte de publics particuliers. Cependant, la promulgation des différents textes réglementaires prônant l'égalité des chances vient bousculer le principe d'égalité initialement admis. Ainsi, la nécessité de reconnaître un droit de compensation entraîne un basculement du principe philosophique d'égalité entre tous les citoyens vers la recherche d'une égalité réelle. Cette évolution doit être dorénavant prise en compte par l'école, qui doit se départir de la promotion initiale de l'accession au mérite, afin de permettre à chacun de compenser d'éventuelles difficultés. Cette nouvelle mission s'avère ardue au regard des mutations qu'elle suppose. Si la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire est déjà une mission délicate pour l'Education nationale, la prise en compte des difficultés de chacun suppose une adaptation particulièrement difficile à envisager.

Malgré les difficultés ainsi soulevées, le mouvement vers l'accroissement de la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers est indispensable au regard des finalités de l'instruction telles que définies par CONDORCET : elle doit permettre que "chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux [les droits] dont la loi lui a assuré la jouissance"¹¹⁵⁶.

¹¹⁵⁵ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi HABY), JORF du 12 juillet 1975 p.7180.

¹¹⁵⁶ Nicolas de CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique (1790-1792), GF-Flammarion, Paris, réédition de 1994, p.61.

b) Faut-il préférer l'égalisation des chances ?

Malgré l'affirmation de politiques motivées par la promotion de la reconnaissance et de l'autonomie, une question importante "consiste à se demander si l'égalité des chances suffit à assurer notre besoin d'égalité"¹¹⁵⁷. Ainsi, la référence à l'égalité des chances a pu sembler suffisante à une époque où l'école semblait être en mesure de garantir la reconnaissance des mérites. Si cette période a pu être largement idéalisée, cette référence constitue un symbole important de la démocratisation scolaire. A l'heure actuelle, cette même référence tend à se diluer, à perdre sa force, aux contacts de politiques consacrant des droits particuliers. De plus, cette référence semble de plus en plus inexacte, au regard de la difficulté pour l'école de garantir les mêmes droits pour tous, l'organisation d'une compétition scolaire équitable et une orientation professionnelle satisfaisante pour l'ensemble des élèves. Mais, malgré ces critiques fondamentales, il convient d'affirmer, en reprenant les mots de F. DUBET, que "l'égalité des chances est un principe de justice incontestable parce qu'il est juste que les sociétés démocratiques permettent à tous les individus de prétendre occuper toutes les positions sociales"¹¹⁵⁸. Si le principe ne peut être contesté, il convient de se rendre à l'évidence que, face à l'exclusion scolaire d'un certain nombre d'élèves, pour des raisons liées au handicap ou aux difficultés d'apprentissage notamment, faire référence au concept d'égalisation des chances semblerait plus en adéquation avec un objectif en constante mutation. La référence à l'égalisation des chances permettrait également d'inscrire ce concept à l'école en faisant un lien avec une égalisation des conditions au sein de la société. Sans pour autant viser une égalité stricte impossible à atteindre et non souhaitable, faire référence à l'idée d'égalisation inscrirait les politiques publiques dans une orientation dynamique, à même de considérer les particularités individuelles.

De l'importance des mots employés découlent des politiques très différentes. L'utilisation du terme "égalité" dans une considération stricte vient nier toutes différences, toutes difficultés ou réussites individuelles. Son utilisation conjointe avec la référence faite au mérite permettait de pallier cet inconvénient. Mais, comment doivent s'articuler ces références à l'égalité et au mérite pour une personne en situation de handicap, qui se retrouve en

¹¹⁵⁷ Alain RENAULT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.69.

¹¹⁵⁸ François DUBET, 7 janvier 2010, Les paradoxes de l'égalité des chances, in www.inegalites.fr

concurrence scolaire avec l'ensemble des élèves de son âge ? Pour répondre à cette question, la référence à la discrimination positive connaît une application problématique en France.

Au contraire, l'exigence de non-discrimination¹¹⁵⁹ est largement valorisée. Ainsi, "alors que l'option de discrimination positive recourt à l'obligation de résultat par l'intermédiaire de la contrainte juridique et privilégie l'amélioration de la demande et la multiplication de services, la non-discrimination privilégie la réception qui ne doit pas freiner l'intégration"¹¹⁶⁰. Faire référence aux concepts d'égalisation des chances et d'égalisation des conditions permettrait de prendre davantage en compte les différences individuelles.

2) Justice scolaire

Etablir un système scolaire plus juste suppose, à l'instar des avancées autorisées par l'inclusion, la définition d'un temps durant lequel les élèves partagent une culture commune avant le temps de la sélection et du mérite. Parler de culture commune ou de culture partagée n'amène pas nécessairement à un nivellement par le bas, ni même à une dépréciation des meilleurs élèves. Cette expression permet au contraire de prendre en compte les besoins propres des individus. Ainsi, c'est à l'école de s'adapter, ce qui suppose des modifications structurelles et des innovations pédagogiques importantes.

Une fois passé le temps réservé à l'acquisition d'une culture commune, s'ouvre la sélection en fonction des mérites. Si le but est louable, il faut nécessairement s'interroger sur le déroulement de cette "compétition scolaire", d'autant plus si l'on considère la difficulté pour l'école à réduire les inégalités.

a) Une nouvelle orientation comme piste ouverte... mettre l'école "au niveau" des élèves¹¹⁶¹

¹¹⁵⁹ Alain BLANC, *Sociologie du handicap*, op.cit., p.116.

¹¹⁶⁰ Ibid.

¹¹⁶¹ F.-X. BELLAMY défend la position selon laquelle les difficultés scolaires rencontrées par de nombreux élèves sont le résultat de politiques ayant laissé de côté l'idée de transmission d'une culture commune ; François-Xavier BELLAMY, *Les déshérités : Ou l'urgence de transmettre*, Plon, Paris, 2014 ; Indépendamment de cette vision s'inscrivant dans un autre débat contemporain, la référence légale à l'inclusion impose l'adaptation de l'institution scolaire aux besoins de chaque élève.

Les premières concrétisations de la démocratisation scolaire ont permis l'instauration d'une école unifiée. A la suite des politiques suivies en ce sens, le secteur de l'enseignement spécialisé s'est progressivement rapproché de cette dynamique, ce qui amène l'ensemble du système à considérer de nouvelles problématiques. Si l'importance de la structure scolaire commune ne peut plus être remise en question¹¹⁶², cela suppose une adaptation quotidienne aux besoins de chaque élève. A ce sujet, F. DUBET note l'information suivante : "il faut que l'activité et la subjectivité des élèves soient au centre du système. Non parce que l'élève est roi, mais parce qu'il doit advenir comme sujet au-delà de ses performances dans une compétition inépuisable"¹¹⁶³. Reconnaître l'élève en tant qu'individu, accepter ses différences, tout en les valorisant et en les incluant dans un ensemble institutionnel commun, sont autant d'enjeux contemporains pour le système scolaire. Le rapprochement entre l'école ordinaire et l'enseignement spécialisé enrichit ces nouvelles interrogations, et ce, particulièrement depuis la loi du 10 juillet 1989 et l'objectif affirmé de rendre l'élève acteur au sein du système éducatif. Cette orientation, qui est toujours la référence utilisée dans les programmes scolaires, est censée nuancer le constat selon lequel "l'école ouverte à tous dans les années 1970, se révèle incapable aussi bien de promouvoir le mérite scolaire que l'élévation du niveau de tous"¹¹⁶⁴.

Les programmes scolaires utilisés en enseignement spécialisé considèrent depuis longtemps l'hétérogénéité du public accueilli¹¹⁶⁵. Ainsi, en parlant successivement de réadaptation, d'adaptation scolaire et de scolarisation des personnes handicapées, il convient d'entendre l'effort produit par les enseignants spécialisés pour adapter leurs réponses aux besoins de chaque élève. A titre d'exemple, l'individualisation des prises en charge permet la promotion de l'élève au sein d'un système scolaire qui peine à prendre en compte les spécificités d'enfants et d'adolescents ne se trouvant pas dans une dynamique de réussite. Par ailleurs, la considération individuelle de chaque élève, qui ne peut être réellement effective actuellement au regard des attentes sociales, suppose l'abandon d'un objectif de normalisation trop souvent présent dans l'enseignement. Cela rejoint les développements énoncés par J. ZAFFRAN concernant la scolarisation des élèves handicapés : "dans le cas de l'intégration, un dispositif de soutien spécialisé est mis en place afin que l'enfant puisse se hisser sur la

¹¹⁶² F François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.68.

¹¹⁶³ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.85.

¹¹⁶⁴ Marie-Claire BLAIS, *L'école de l'égalité* in Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, op.cit., p.141.

¹¹⁶⁵ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964, Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux.

norme scolaire ; dans le cas de l'inclusion, c'est l'école avec l'aide d'intervenants spécialisés qui se met au niveau de l'élève"¹¹⁶⁶.

La promotion de la démarche visant l'inclusion des élèves en situation de handicap, mais aussi à la considération des élèves en difficulté au sein de l'école ordinaire ou du collège unique, suppose la définition d'objectifs individualisés, ce qui actuellement est contraire à la normalisation scolaire trop souvent admise. La prise en charge de la difficulté scolaire au sein de l'école ordinaire, sans réelles réflexions engagées sur la différenciation pédagogique, ne peut qu'empêcher les enseignants d'avoir les moyens de promouvoir le repositionnement de l'école en fonction des besoins des élèves.

b) Tout en préservant le mérite ?

Considérer les situations individuelles au sein de l'école tout en préservant le mérite constitue un problème difficile pour les professionnels du ministère de l'Education nationale. Ainsi, les différents textes officiels tentent de réaffirmer le mérite en réactivant l'idéal promu par l'égalité des chances. Mais cet idéal est bien difficile à assurer actuellement ; les critiques sont toujours nombreuses quant à la difficulté de prendre en charge les élèves en échec. De même, les analyses allant dans le sens d'une reproduction des inégalités sociales viennent mettre à mal cet idéal.

Face à cette situation délicate, la reconnaissance du mérite vient récompenser certains élèves : "Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale"¹¹⁶⁷. Cet article confirme donc l'importance de compenser certaines inégalités. En se fondant sur les mérites individuels et les conditions de ressources des parents, cette conception de l'égalité des chances semble s'inscrire dans une certaine tradition historique. Certains élèves, ceux qui ont eu la mention bien ou très bien au brevet des collèges et dont les conditions économiques des parents ouvrent ces droits, bénéficient de l'octroi de bourses d'études afin de poursuivre une scolarisation jusqu'au baccalauréat¹¹⁶⁸.

¹¹⁶⁶ Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.19.

¹¹⁶⁷ Article 2 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, JORF n° 96 du 24 avril 2005, p.7166.

¹¹⁶⁸ Circulaire n° 2009-099 du 17 août 2009 relative aux bourses au mérite abrogée et remplacée par circulaire

Depuis ce texte, les bourses au mérite ont connu une remise en question. Si leur suppression a été évoquée, les critiques se sont largement intensifiées contre un dispositif jugé peu efficace par le gouvernement socialiste de M. VALLS.

Au contraire, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹¹⁶⁹ ne fait pas référence au mérite. Outre la promotion de l'inclusion scolaire, cette loi insiste davantage sur "la réussite de tous", le développement de l'esprit d'initiative, mais aussi la participation des parents d'élèves et la formation tout au long de la vie. Cette loi inscrit donc l'école dans une approche globale de l'éducation. Les mérites scolaires ne sont pas évoqués au contraire de l'affirmation selon laquelle la loi "reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser"¹¹⁷⁰. Cette même loi réaffirme l'attachement à l'égalité des chances tout en avançant un besoin primordial de justice. Cela pourrait correspondre à l'analyse d'A. RENAUT, pour qui "le besoin de justice se cristallise désormais moins sur la répartition des ressources que sur l'objectif d'une distribution équitable des capacités à réussir sa vie sociale et professionnelle"¹¹⁷¹.

Même si actuellement, la référence au mérite tend par certains aspects à s'essouffler, son activation est toujours indispensable à l'imaginaire démocratique¹¹⁷². Articuler à la fois l'égalité des chances, l'acquisition d'une culture commune et la promotion du mérite pourrait se réaliser en distinguant clairement deux temps scolaires : le temps des apprentissages durant la scolarité obligatoire et celui de la compétition et de l'égalité des chances¹¹⁷³.

Paragraphe 2 Etat et individu : efficience des politiques d'intervention et rôle des acteurs

Depuis les années 1970, l'Etat intervient de manière "providentielle"¹¹⁷⁴ dans les différentes politiques publiques. Il s'agit de garantir une logique universaliste tout en adaptant certains dispositifs à des différences ciblées. Il en est ainsi concernant certaines politiques

n° 2013-141 du 19 septembre 2013.

¹¹⁶⁹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

¹¹⁷⁰ Article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

¹¹⁷¹ Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.8.

¹¹⁷² Pierre ROSANVALLON, La société des égaux, op.cit., p.313.

¹¹⁷³ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.70.

¹¹⁷⁴ Dominique SCHNAPPER, La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine, op.cit.

scolaires relatives à des territoires particuliers, les ZEP puis les REP, ou d'autres mesures prises au bénéfice d'élèves identifiés, dans le cadre de l'adaptation scolaire. Si l'Etat cherche donc à définir un projet universel concernant l'école, les politiques publiques s'inscrivent dans un certain pragmatisme par le biais de mesures différentialistes qu'il convient d'exposer. Les acteurs du ministère de l'Education nationale, les professionnels travaillant avec des enfants et adolescents en situation de handicap doivent nécessairement s'adapter à de nouvelles réalités scolaires.

A- Le domaine scolaire, des principes universalistes et des politiques différentialistes

La garantie de l'égalité est au fondement des politiques scolaires. Depuis le milieu du XX^e siècle, les différentes dispositions adoptées traduisent la volonté d'assurer une plus grande démocratisation scolaire. Si un décalage existe entre les motivations et les résultats obtenus, il n'empêche que le système scolaire répond à la volonté de garantir des principes universels. Mais ces principes peuvent connaître quelques aménagements. Ainsi, certaines mesures différentielles viennent tenter de rétablir une égalité initialement perdue, afin de permettre la coexistence d'un contrat social universel et la reconnaissance d'identités propres. Si l'équilibre entre ces deux objectifs est difficile à tenir, il convient d'en expliquer les motivations avant d'envisager comment les élèves relevant de l'enseignement spécialisé, comme tous les élèves, sont désormais amenés à se démarquer des autres jeunes leur âge par leurs capacités et leurs compétences. La garantie de l'égalité et de la liberté passe donc par l'affirmation du sacre de l'individu.

1) Contrat social et différentialisme dans le cadre des politiques scolaires

Les politiques scolaires tirent leur motivation de l'affirmation d'une égalité de l'offre institutionnelle. Cet "institutionnalisme transcendantal" présente des limites qu'il convient d'exposer. Dans ce contexte, envisager des mesures ou des dispositifs permettant des prises en charge particulières constitue autant d'ajustements nécessaires.

a) La définition d'institutions justes : les limites de l'universalisme strictement appliqué

D'un point de vue historique, la séparation de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire répondait à la nécessité de garantir l'efficacité du système scolaire tout en prenant en charge les inadaptés d'un point de vue médical. Cette organisation tirait son fondement d'une forme de justice mise en avant par l'ensemble des institutions. Les réformes adoptées au début de la V^e République traduisent ce même objectif, en envisageant l'unification des structures scolaires afin de garantir la justice et le mérite, en fonction des aptitudes. Mais cette orientation choisie a vite montré ses limites. La croyance en un système institutionnellement juste¹¹⁷⁵ s'est opposée à la montée en puissance de la sociologie critique de l'éducation. Ainsi, la seule instruction ne peut suffire. Il est nécessaire de considérer l'élève, l'enfant dans une perspective globale. "L'offre institutionnelle" de l'enseignement spécialisé, développée au cours des années 1960, pouvait laisser penser qu'une réelle adaptation aux difficultés rencontrées était possible. Ainsi, la distinction entre les différentes inadaptations¹¹⁷⁶ pouvait apparaître comme une première prise en compte des besoins individuels. Un tel modèle a également rapidement montré ses limites, du fait d'une trop grande catégorisation des enfants et adolescents. En considérant ces critiques, les dispositifs promus à partir des années 1970 et plus particulièrement après 1980 vont dans le sens d'une prise en charge de l'élève en milieu ordinaire. L'intégration scolaire devient donc possible. L'objectif d'inclusion scolaire constitue donc un nouveau dépassement de cette orientation : l'institution doit désormais faire preuve de souplesse pour s'adapter aux situations individuelles.

L'utilisation de la notion de justice est différente selon les époques : auparavant, son application consistait à développer des structures scolaires similaires, à même d'accueillir tous les élèves en mesure de participer à la compétition scolaire. Désormais, l'idée de justice renvoie davantage à la promotion du bien-être de l'individu. Cela correspond à l'approche par les capacités au terme de laquelle, "on ne s'intéresse pas seulement à ce qu'une personne finit par réaliser, mais aussi à ce qu'elle est vraiment en mesure de faire, qu'elle choisisse ou non de le faire"¹¹⁷⁷. Dans ce contexte, l'école n'est clairement plus seulement en charge de l'instruction. Elle devient un acteur social, à même de considérer chaque individu dans une

¹¹⁷⁵ Amartya SEN, L'idée de justice, Flammarion, Paris, 2010, p.51.

¹¹⁷⁶ Arrêté du 3 janvier 1964, Options et programmes du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 12 janvier 1964, p.454.

¹¹⁷⁷ Amartya SEN, L'idée de justice, op.cit., p.288.

dynamique globale, incluant ses capacités, ses velléités ou aspirations, son cadre de vie, son environnement, son origine sociale, au sein d'une famille invitée à participer à la construction de l'école¹¹⁷⁸. En reprenant les mots de P. MEIRIEU, les différentes orientations choisies traduisent l'idée selon laquelle, "éduquer c'est toujours, et quelle que soit la gymnastique idéologique à laquelle on se livre pour camoufler cette fonction sociale, une opération qui consiste à adapter des individus à un environnement donné, à les préparer à l'exercice de rôles sociaux dont les contenus sont toujours plus ou moins déterminés"¹¹⁷⁹.

b) Les nécessaires ajustements

Le système scolaire et l'enseignement spécialisé s'organisent d'un point de vue historique autour de fondements universalistes. Actuellement, les apports législatifs issus des mouvements différentialistes gardent la visée d'un "droit à l'indifférence inhérent à l'universalisme traditionnel en compensant les inégalités socio-économiques et en corrigeant les discriminations"¹¹⁸⁰. L'évolution des politiques compensatoires en matière de prise en charge des personnes handicapées s'inscrit donc dans une reconnaissance de la différence tout en restant dans la visée universelle initiale. Parallèlement, le traitement de la difficulté scolaire en remettant en question l'intervention des enseignants spécialisés, procède d'une vision universelle tendant à offrir les mêmes enseignements à tous les élèves.

La prise en compte de la différenciation pédagogique est une obligation professionnelle pour tous les enseignants. Pourtant, même si ces derniers répondent à ce devoir, "l'affirmation d'un modèle éducatif scolaire centré sur les individus n'est pas dans l'air du temps"¹¹⁸¹ selon F. DUBET. Malgré le choix d'orientations politiques allant dans le sens de l'inclusion scolaire, les limites de la considération des difficultés de chacun s'arrêtent là où les enseignants ne peuvent plus différencier, du fait de la rigidité fréquente d'un système scolaire empreint de certitudes historiques. Outre la différenciation pédagogique et le fonctionnement du soutien scolaire qui permet de répondre aux besoins des élèves dans un cadre particulier, l'école au quotidien ne peut se départir d'une certaine vision d'homogénéisation de l'élève, principe sous-tendu par la logique universelle.

¹¹⁷⁸ Article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

¹¹⁷⁹ Philippe MEIRIEU, *Le choix d'éduquer*, ESF éditeur, Paris, 1991, p.61.

¹¹⁸⁰ Olivia BUI-XUAN, *Le droit public français entre universalisme et différentialisme*, op.cit.

¹¹⁸¹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.84.

La prégnance de ce modèle n'empêche cependant pas certains publics scolaires de faire "l'objet d'une politique publique catégorielle s'inscrivant dans le cadre du différencialisme compensatoire"¹¹⁸² : O. BUI-XUAN réfléchit à la situation des élèves en situation de handicap et ceux primo-arrivants. Cet auteur affirme que la conduite de ces politiques doit dépasser l'égalité des chances puisqu'elles sont assorties d'une obligation de résultat. La définition de moyens fondés sur des particularités vient rompre avec l'objectif universel initial sans que cette visée ne disparaisse pour autant ; elle est différée puisque, "en théorie, les discriminations positives sont temporaires dans la mesure où elles n'ont plus de raison d'être lorsque le résultat est atteint"¹¹⁸³. Les Classes d'Initiation (CLIN) pour les élèves non-francophones, les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) rattachées aux écoles primaires¹¹⁸⁴, les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) qui sont appelées Unités localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS) depuis 2010, pour les élèves en âge d'être au collège, la définition de moyens d'adaptation tels que l'accompagnement d'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) ou la mise à disposition de matériels technologiques sont autant de correctifs plus ou moins transitoires visant l'inclusion du public ciblé et sa participation citoyenne future.

Si l'objectif de ces politiques compensatoires est remarquable, la conception différencialiste retenue ne peut se départir d'interrogations fondamentales. A l'instar de P. RISSELIN, commentant la loi de 1975 concernant les personnes handicapées, "un paradoxe constitutif" ne peut être surmonté d'où la question posée : "comment peut-on garantir aux personnes handicapées un statut protecteur générateur de droits et, ce faisant, discriminant, lorsque l'on souhaite dans le même temps intégrer ces personnes handicapées parmi les autres et abolir du même coup leur spécificité ?"¹¹⁸⁵

L'articulation entre l'universalité originelle et le différencialisme suppose des réajustements continuels nécessaires aux besoins de publics dont les spécificités sont reconnues. Par conséquent, la définition des politiques en la matière suppose un pragmatisme certain, d'où la longueur exceptionnelle de la loi de 2005. Mais, cette orientation soulève de nouvelles interrogations. Ainsi, il est possible de reprendre les mots d'A. RENAUT lorsqu'il envisage un modèle national de discrimination positive : "ce qui induit l'idée d'action positive réside dans le fait que certains groupes ont manifestement été, plus que d'autres, exclus de

¹¹⁸² Olivia BUI-XUAN, *Le droit public français entre universalisme et différencialisme*, op.cit., p.108.

¹¹⁸³ Olivia BUI-XUAN, *Le droit public français entre universalisme et différencialisme*, op.cit., p.217.

¹¹⁸⁴ Les CLIS sont devenus des ULIS-école en 2015 ; Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31 du 27 août 2015, circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.

¹¹⁸⁵ Patrick RISSELIN, *Vingt ans de politiques sociales du handicap dans le cadre de la loi d'orientation du 30 juin 1975 : bilans et perspectives*, *Revue française des affaires sociales*, mars 1998, pp.69-82.

l'égalité des chances. En sorte qu'il conviendrait, pour réparer l'injustice collectivement commise, de privilégier ces groupes en tant que tels, qui constituent souvent des communautés. Ainsi, le sujet de droit ne serait plus l'individu, mais le groupe, avec la reconnaissance corrélative de droits communautaires"¹¹⁸⁶. Les principes définissant l'inclusion scolaire cherchent à se départir d'un tel risque, en trouvant un équilibre autour de la prise en compte des besoins de tous les élèves.

2) Etat garant des libertés et de l'égalité

Si les politiques différencialistes se développent depuis quarante ans au sein de l'institution scolaire, cela se justifie par la volonté de garantir les libertés individuelles et collectives, tout en les articulant avec le principe d'égalité. Ainsi, l'Etat répond au besoin d'unité entre les hommes et ce même si cela passe par la constitution d'une "communauté humaine conçue sur le modèle abstrait des individus associés"¹¹⁸⁷. Les politiques scolaires particulières, qui amènent à envisager la participation de tous les élèves dans un ensemble commun se fondent donc sur le souhait de prendre en compte les souhaits, les besoins de chacun dans une optique toujours plus égalitaire. Mais, à l'heure de la compétition scolaire, qui elle seule peut valider les aspirations des individus, la reconnaissance du mérite reste toujours délicate à envisager : ainsi, il est toujours possible de se demander comment articuler la promotion d'une culture commune et la prégnance d'un élitisme républicain très présent. De même, il faut s'interroger sur la consécration des capacités dans cette optique de compétition, alors que certains élèves partent avec un désavantage très important.

a) Promotion de la culture commune et reconnaissance du mérite

La philosophie de l'inclusion scolaire doit permettre l'instauration d'un équilibre entre la définition d'une culture commune partagée par tous les élèves, indépendamment de leurs difficultés propres, et la garantie de l'égalité des chances. Cette articulation s'inscrit dans un

¹¹⁸⁶ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.18.

¹¹⁸⁷ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p.25.

projet de justice scolaire en affirmant indistinctement que tous les enfants et adolescents sont capables d'apprendre et de progresser¹¹⁸⁸.

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire constitue un dépassement des mesures compensatoires de réparation ou de réadaptation, qui envisageait une approche essentiellement médicale et administrative de la déficience ou de l'incapacité. Ainsi, l'inclusion scolaire doit favoriser l'égalisation des chances, en s'inscrivant dans une dynamique sociale, c'est-à-dire en prenant en compte aussi bien les situations à l'origine des difficultés, qu'en y apportant une compensation juste et équitable¹¹⁸⁹. En cela, la loi du 11 février 2005, qui favorise la participation des personnes handicapées, et la loi du 8 juillet 2013, qui promeut l'inclusion scolaire, s'inscrivent dans une démarche de lutte contre les discriminations. Si initialement les politiques d'insertion mettaient en avant l'octroi d'une aide matérielle et financière, l'inclusion scolaire envisage désormais l'affirmation de droits universels¹¹⁹⁰ en s'attachant à conserver un modèle unique tout en envisageant des correctifs, des compensations à même de remédier aux difficultés des élèves. Mais, outre le fait que la promotion de l'inclusion scolaire se heurte à une mise en œuvre parfois délicate, il convient de préciser que même si progressivement la logique paternaliste tend à diminuer, en pratique, elle est toujours présente lorsque l'on évoque la question du handicap¹¹⁹¹. La lutte contre les discriminations passe donc nécessairement par l'affirmation et la reconnaissance des droits, mais doit aussi s'accompagner d'une reconnaissance bienveillante des capacités et des mérites de chacun : cela ne peut se réaliser que si la personne est au centre du dispositif, à l'opposé d'un traitement seulement médical et administratif¹¹⁹². Cependant, il convient de préciser qu'une telle affirmation des droits individuels s'accompagne nécessairement de conditions propres à favoriser l'autonomie, l'indépendance du sujet¹¹⁹³. En cela, l'inclusion scolaire doit réussir à envisager l'accueil de tous les élèves dans une structure commune, afin de bénéficier

¹¹⁸⁸ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.67 ; L'idée est ici reformulée dans l'article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

¹¹⁸⁹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.68.

¹¹⁹⁰ Jacques CHEVALLIER, *Lutter contre les discriminations et Etat-Providence*, in Sous la direction de Daniel BORRILLO, *Lutter contre les discriminations*, op.cit., pp.38-54 : "L'utilisation des méthodes de discrimination positive comme instrument de lutte contre les discriminations amplifie sa portée : il s'agit en effet cette fois de combattre la discrimination (de fait) par la discrimination (de droit), c'est-à-dire en quelque sorte soigner le mal par le mal ; le respect dû au principe de non-discrimination s'efface derrière la volonté de remédier aux discriminations dont certains groupes sont l'objet".

¹¹⁹¹ Michel CHAUVIERE, *Lutter contre les discriminations et Etat-Providence*, in Sous la direction de Daniel BORRILLO, *Lutter contre les discriminations*, op.cit., pp.100-122.

¹¹⁹² Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.66.

¹¹⁹³ Robert CASTEL, *Les ambiguïtés de la promotion de l'individu*, in Ouvrage collectif, Préface de P. ROSANVALLON, *Refaire société*, op.cit.

d'une culture partagée, tout en les amenant à développer leur autonomie, leur capacité d'initiative, leurs talents propres.

b) L'école et le sacre des capacités : compétition scolaire accrue, incluant les élèves relevant de l'enseignement spécialisé ?

L'inclusion scolaire s'inscrit dans un objectif de participation citoyenne. Indépendamment des capacités, des difficultés, des mérites ou des compensations, l'inclusion scolaire vise à promouvoir un modèle universel, garant de l'égalité démocratique, tout en étant respectueux des différences individuelles.

Si l'objectif est louable, sa réalisation s'avère problématique. Ainsi, l'école est largement tributaire d'une orientation historique faisant la part belle à la reconnaissance du mérite et à la promotion d'une élite. Face à ce constat, les politiques scolaires envisagent depuis plus de quarante ans des correctifs permettant d'accompagner tous les élèves, et particulièrement ceux en difficulté. Les élèves qui étaient précédemment scolarisés dans des structures relevant exclusivement de l'enseignement spécialisé participent dorénavant aux mêmes enseignements que les autres jeunes de leur âge. Ainsi, il est possible de se demander si un des effets pervers de cette politique n'amène pas à une indifférenciation des problématiques, qui elle-même débouche sur une accentuation de la reconnaissance des capacités. Cette hypothèse ne poserait peut-être pas de difficultés particulières si chaque élève pouvait se voir garantir une future place dans la société en fonction de son investissement et de ses capacités. Mais, dans un contexte économique difficile, ce modèle peut tout aussi bien augmenter la compétition entre les élèves en accentuant une certaine conformité aux valeurs dominantes¹¹⁹⁴.

Pourtant, le rapprochement institutionnel entre l'école ordinaire et l'enseignement spécialisé permet donc la rencontre entre deux publics scolaires séparés auparavant. Si d'un point de vue moral, une telle orientation est souhaitable et bénéfique, les conséquences individuelles doivent aussi être prises en compte. Ainsi, les politiques liées à l'inclusion scolaire engendrent de manière secondaire la concurrence entre des élèves capables de

¹¹⁹⁴ Isabelle VILLE, Jean-François RAVAUD, Handicap et stigmatisation, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1993, pp.251-280.

s'inscrire dans cette compétition scolaire et d'autres qui en étaient préservés auparavant. L'affirmation de l'égalité des chances entraînerait donc une indistinction des problématiques individuelles. Face à un tel risque, l'existence de dispositifs compensatoires efficaces est indispensable afin d'accompagner, de soutenir les élèves les plus en difficulté.

Un parallèle semble possible avec l'analyse historique mentionnée précédemment de P. MAZEREAU, selon laquelle les élèves relevant de l'enseignement spécialisé étaient "scolairement inadaptés, mais socialement adaptables"¹¹⁹⁵, d'où la justification de politiques visant à réaliser une "équité ségréguée"¹¹⁹⁶. Au contraire de cette vision discriminante, et en réaffirmant l'égalité des chances, l'école s'engage à réussir la scolarisation de tous les élèves tout en favorisant leur future participation sociale, quitte peut-être à "hiérarchiser le principe de justice compensatrice et le principe de justice distributive au bénéfice du premier"¹¹⁹⁷.

B- Le rôle des acteurs

Les politiques relatives à l'inclusion scolaire engendrent une mutation forte du secteur de l'enseignement spécialisé et ont des conséquences certaines sur l'ensemble du système scolaire. De même, les professionnels de l'enfance travaillant dans le secteur social connaissent une remise en question de leurs missions. Le rôle des parents est aussi interrogé. Dans ce contexte marqué parfois par des relations de défiance, l'institution scolaire se doit de clarifier ses missions et d'assurer une prise en charge réelle et effective de tous les élèves notamment ceux en situation de handicap ou ceux en grande difficulté scolaire. Les attentes vis-à-vis des élèves évoluent donc en même temps que les demandes institutionnelles faites aux enseignants.

1) Position des professionnels et des familles d'élèves handicapés ou en grande difficulté

¹¹⁹⁵ Philippe MAZEREAU, La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. Le français aujourd'hui, n° 177, 2012, pp.29-37.

¹¹⁹⁶ Philippe MAZEREAU, La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. Le français aujourd'hui, n° 177, 2012, pp.29-37 ; Philippe MAZEREAU fait ici référence à l'analyse de Bruno GARNIER, in Bruno GARNIER, Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950), Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2010.

¹¹⁹⁷ Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.122.

La réalisation de l'inclusion scolaire dépasse l'attachement à l'institutionnalisme transcendantal et la seule référence au mérite. Ainsi, les politiques menées doivent viser une prise en compte particulière des élèves au regard de leurs différences. Dans ce contexte, la référence au mérite est sans cesse questionnée. Ce point reste délicat dans un contexte politique marqué par l'incertitude quant aux finalités de l'éducation. Si le thème de la justice sociale est un élément important dans toute société démocratique, sa coexistence avec le libéralisme politique peut susciter de nombreux débats quant à l'intervention de l'Etat. Ainsi, l'Etat est amené à redistribuer les produits de l'activité économique en veillant à corriger certaines inégalités dont peuvent souffrir les populations les plus vulnérables. La position de J. RAWLS en la matière consiste à articuler les principes de liberté, de différence et d'égalité des chances de manière à ce que "le sort des plus mal lotis soit le meilleur possible"¹¹⁹⁸. Concrétiser cette affirmation au niveau du système scolaire engendre nécessairement de nouvelles mutations institutionnelles qu'il convient d'exposer.

a) Du côté de l'élève

La scolarisation spéciale¹¹⁹⁹ mise en place depuis le début du XXI^e siècle organise l'existence conjointe de dispositifs scolaires spécialisés à côté de l'école ordinaire. Depuis 2010¹²⁰⁰, l'inclusion scolaire constitue un dépassement en envisageant l'adaptation du système scolaire aux besoins individuels. Dans les faits, cela doit se traduire par la définition d'une relation plus forte entre tous les professionnels de l'éducation et les enseignants spécialisés, ces derniers pouvant être amenés à jouer un rôle de conseil ou de coordonnateur.

L'objectif consiste donc à aider les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, afin de leur permettre de suivre une scolarité ordinaire. Ainsi, ces élèves, comme tous les jeunes du même âge, participent aux cours dispensés. Mais, si une fois de plus, l'objectif est louable, il convient d'être prudent dans l'appréciation d'une telle orientation politique, malgré la volonté des réformateurs du collège d'accentuer la lutte contre l'échec scolaire. Donner à l'élève les chances de se saisir de son avenir, indépendamment de tout déterminisme

¹¹⁹⁸ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.46.

¹¹⁹⁹ Expression empruntée à Eric GILLES, in Eric GILLES, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, op.cit.

¹²⁰⁰ Première mention officielle dans un texte officiel de l'expression "inclusion scolaire" dans : Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 28 du 15 juillet 2010, Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré (ULIS).

économique et sociale, constitue un objectif une fois de plus réaffirmé¹²⁰¹. L'affirmation de la lutte contre l'échec scolaire, tout comme la prise en compte de besoins éducatifs particuliers, pourrait constituer le fondement de nouvelles politiques publiques, autour desquelles pourrait s'articuler l'inclusion scolaire. Cela semble aller dans le sens des objectifs principaux établis à l'occasion de la Conférence nationale du handicap du 11 décembre 2014, présidée par le Chef de l'Etat. Trois éléments sont ainsi mis en avant : "construire une société plus ouverte aux personnes en situation de handicap, concevoir des réponses et des prises en charge adaptées à la situation de chacun et simplifier leur vie quotidienne"¹²⁰². Ce même texte indique la nécessité de faire référence aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans chaque projet d'école. De plus, il confirme le transfert d'unités d'enseignement, installés dans des établissements médico-sociaux, vers des écoles ordinaires. Cette évolution doit permettre la scolarisation de tous les élèves à l'école ou au collège, tout en considérant certaines aides médicales, psychologiques, nécessaires et indispensables.

La mise en place d'une justice sociale à l'école s'appuie donc sur de nombreuses dispositions normatives qui concernent aussi bien l'aide aux élèves en difficulté que la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'enseignement spécialisé dispose de solides références permettant de définir le champ d'intervention d'enseignants appelés de plus en plus à travailler ensemble. Pour autant, une certaine vigilance s'impose face à la situation d'enfants et d'adolescents dont la situation s'inscrit dans un phénomène de scolarisation perlée¹²⁰³ : ainsi, le mouvement vers l'accueil en milieu ordinaire de tous les jeunes concernés par l'instruction obligatoire peut être nuancé par la situation d'élèves ne fréquentant l'école que quelques heures par semaine.

b) Du côté des institutions

"Ouvrir l'école aux enfants et engager la désinstitutionnalisation"¹²⁰⁴ constitue le premier objectif de la Conférence nationale du handicap du 11 décembre 2014. Dans le même temps, l'ouverture à la différence est indispensable à la promotion d'une "société

¹²⁰¹ A titre d'exemple, article collectif, Halte à l'élitisme conservateur !, in Le Monde, 13 mai 2015.

¹²⁰² Relevé des conclusions, Conférence nationale du handicap, Paris, 11 décembre 2014, in www.elysee.fr/assets/Conference-nationale-du-Handicap/11.12-CNH-Relev-des-conclusions.pdf

¹²⁰³ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.122.

¹²⁰⁴ Relevé des conclusions, Conférence nationale du handicap, Paris, 11 décembre 2014, in www.elysee.fr/assets/Conference-nationale-du-Handicap/11.12-CNH-Relev-des-conclusions.pdf

inclusive"¹²⁰⁵. Cela suppose un rapprochement institutionnel entre les professionnels concernés par l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent. Cela demande aussi aux familles de s'adapter en ayant plusieurs interlocuteurs, entre les personnels enseignants, éducatifs, médicaux ou paramédicaux. En enjoignant les professionnels à se rencontrer, à travailler ensemble, cela amène aussi les parents à connaître plusieurs référents.

De plus, il convient de préciser que les réformes engagées tardent parfois à être acceptées du fait de résistances institutionnelles ou sociétales. Une critique du suivi de ces réformes concerne les attentes des associations de personnes handicapées, dont les souhaits peuvent être réalisés, malgré une réflexion insuffisante en amont : les mutations induites par la loi du 11 février 2005 et la promotion de l'inclusion scolaire bouleversent le système scolaire sans que ce dernier n'ait toujours les moyens de s'adapter aux nouveaux objectifs.

La place de l'enseignement spécialisé dans le système scolaire est ainsi remise en question progressivement par le principe de la recherche d'une scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire. Cette nouvelle orientation est acceptée même si elle semble plus difficile à satisfaire au fur et à mesure de l'avancement en âge des élèves¹²⁰⁶. Ainsi, la nécessaire prise en compte des besoins particuliers suppose une adaptation du corps enseignant qui doit relever ce défi en modifiant ses pratiques et en augmentant la différenciation pédagogique. Concernant les élèves partiellement intégrés dans les établissements scolaires ou qui ne peuvent suivre que certains cours, l'objectif, que constitue la participation de tous dans un cadre reconnaissant en priorité les bons élèves, est encore plus difficile à atteindre. Trop souvent, de telles prises en charge ponctuelles sont peu envisageables du fait du manque d'autonomie des enfants ou adolescents concernés et du peu de moyens mis au service de la différenciation pédagogique¹²⁰⁷. Face à cette situation, il faut remarquer que la bonne volonté et l'investissement humain sont les meilleures réponses pour permettre l'application de ces réformes. L'affirmation de J. ZAFFRAN selon laquelle "l'intégration scolaire va de pair avec une culture intégrative qui ne s'acquiert pas spontanément"¹²⁰⁸ prend donc ici tout son sens. Il en est sûrement de même concernant l'inclusion scolaire. Mais outre cet investissement initial

¹²⁰⁵ Ibid.

¹²⁰⁶ Jean HORVAIS, À quelles conditions les réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap sont-elles "miscibles" avec les pratiques de l'école ordinaire ?, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, mars 2010, n° 51.

¹²⁰⁷ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.128 : Selon Eric PLAISANCE, les enseignants demandent de l'aide à l'accueil. Il cite deux enquêtes portant sur la disponibilité des enseignants à accueillir des élèves en situation de handicap : Enquête de la HALDE confiée à l'institut CSA/OXALIS, menée du 12 au 21 novembre 2008 / Enquête IPSOS auprès de 600 enseignants, par téléphone, du 16 juin au 5 juillet 2008, publiée le 24 août 2008.

¹²⁰⁸ Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.77.

qui est encore trop souvent individuel, l'argument du manque de moyens matériel et financier revient souvent au-devant de la scène, au regard des besoins indispensables à la prise en compte des spécificités de ces élèves¹²⁰⁹.

Face à l'ampleur de la tâche et aux mutations induites par l'inclusion scolaire, la société toute entière devra œuvrer à sa réalisation. Dans le domaine scolaire, l'implication des associations de personnes handicapées, notamment lors des recours en justice pour défaut de scolarisation, favorise la prise en compte des objectifs ainsi promus. Cependant, la désinstitutionnalisation souhaitée, articulée aux exigences de démocratisation scolaire, suppose une réflexion d'ensemble de l'école et de la société afin de permettre effectivement la scolarisation de tous les élèves et d'envisager pleinement la lutte contre l'échec scolaire.

2) Associations et instances publiques : des relations nécessairement attentives

L'inclusion scolaire est encore en germe. Si les principes affichés sont partagés par les différents professionnels, les parents et les associations, leur concrétisation est beaucoup plus délicate. Dans ce contexte, les associations sont attentives aux positions du législateur et à l'application des objectifs contenus dans la loi. Cela amène bon nombre de mouvements associatifs à adopter une attitude méfiante tout en continuant à développer des projets propres afin de combler les manquements de l'Etat.

a) La place des associations suite à l'avenir de l'enseignement spécialisé

Les associations de personnes handicapées reconnaissent le bien-fondé de la loi du 11 février 2005 et les orientations choisies autour de la promotion de l'inclusion scolaire. Pour autant, certaines d'entre elles insistent sur la nécessité d'être vigilant afin de voir la

¹²⁰⁹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.130 : Les enseignants référents sont une nouveauté de la loi de 2005, "Estimés au nombre de 1300 à la rentrée 2008", ils œuvrent au service du PPS. "Le nombre d'élèves handicapés suivis était unanimement considéré en 2007 comme bien trop élevé, pouvant aller jusqu'à 300 enfants, ce qui met en cause la qualité de l'attention individualisée". E. PLAISANCE fait aussi référence à l'enquête de l'UNAPEI qui recueille "des avis d'enseignants référents qui estiment à 25 enfants l'idéal permettant de s'en occuper efficacement. Environ sept sur dix (68%) disent manquer de moyens pour suivre individuellement les enfants tels qu'ils devraient l'être".

concrétisation des principes énoncés, dans le respect des individus¹²¹⁰. Concernant l'école, la volonté des acteurs associatifs a des incidences sur l'avenir de l'enseignement spécialisé quant aux rapports entre les notions de difficulté scolaire et de handicap. Ainsi, les distinctions entre ces deux champs sont fréquemment rappelées. La présence du tissu associatif est aussi un moyen de se prémunir contre tout risque d'exclusion de l'intérieur par manque de reconnaissance des besoins particuliers, par in-différence.

A partir des années 1970, l'importance prise par le mouvement psychopédagogique dans l'éducation permet de traiter distinctement les questions propres à l'adaptation scolaire et celles relevant de la scolarisation des élèves handicapés. Auparavant, la question de l'inadaptation scolaire était traitée indistinctement : tout élève ne pouvant s'inscrire dans la norme proposée se voyait relégué dans des filières séparées. Avec la démocratisation scolaire des années 1960, l'accroissement du nombre d'élèves amène à différencier les élèves relevant du handicap ou de la difficulté scolaire. L'enseignement spécialisé a dû s'adapter à cette distinction en proposant des filières propres à chaque inadaptation, et ce, en partenariat privilégié avec le ministère de la Santé. Aujourd'hui, le changement de logique caractérisé par la scolarisation de principe en milieu ordinaire et le recours à un avis médical afin d'obtenir certaines adaptations soulève de nouvelles interrogations, particulièrement concernant l'aide apportée aux élèves en difficulté. Ainsi, alors que les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) peuvent apporter une aide ponctuelle au niveau scolaire ou psychologique sur avis de l'équipe enseignante, la diminution de ces moyens de remédiation est compensée par une extension de la notion de handicap : la situation de handicap peut être désormais reconnue à des élèves en très grande difficulté dans la mesure où le handicap est défini comme "une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions"¹²¹¹. Cette évolution a des conséquences sur la reconnaissance d'un statut parfois

¹²¹⁰ Patrick GOHET, Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées, op.cit. ; Rapport de Paul BLANC, La scolarisation des enfants handicapés, Mai 2011, in <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf> ; Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.76 : les associations ont tenu des discours dénonciateurs : "C'est le cas de l'APF, qui a constitué à la fin de 2007 un mouvement associatif au nom provocateur, Ni pauvre ni soumis" et qui "a organisé le 29 mars 2008 une marche vers l'Elysée, regroupant 35000 personnes et d'autres associations, afin de réclamer à la fois une application des mesures d'accessibilité et un revenu d'existence décent qui soit supérieur à l'allocation aux adultes handicapés (AAH : 666,96 euros en avril 2009 si la personne n'a pas de travail)".

¹²¹¹ Article 2 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005, p.2353.

réversible qui peut être difficile à assumer, d'où les réactions d'associations dans le sens d'un rejet de toute stigmatisation¹²¹².

L'extension de cette reconnaissance est également problématique du point de vue des associations de personnes handicapées puisque les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH)¹²¹³ mettent du temps à traiter les dossiers soumis et les moyens disponibles sont dépendants des politiques menées. Ces incertitudes rendent donc impossible le rapprochement entre ces deux pans de l'enseignement spécialisé, qui sont par ailleurs de plus en plus pris en charge par l'école ordinaire. Au contraire, la logique actuelle semble traiter distinctement ces deux volets même si un rapprochement pourrait être envisagé autour de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Les associations militent en ce sens. Pour cela, une évolution de l'école est indispensable afin de favoriser l'adaptation de l'institution à l'hétérogénéité du public accueilli, sans recours excessif à la MDPH de la part des parents¹²¹⁴, et sans recours non plus à la médicalisation excessive des élèves. L'école se doit donc de garantir l'offre de moyens propres, susceptibles de pallier les besoins des enfants ou adolescents en difficulté.

b) Les projets des associations d'enfants handicapés

La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est avant tout le fruit de l'engagement des associations de personnes handicapées. Ces dernières ont défendu l'idée d'obtenir une compensation du handicap. Elles ont aussi milité pour rendre la société et l'école accessible à tous. L'évolution de l'école ces dernières années s'inscrit pleinement dans ces deux orientations. Pour autant, les associations restent très vigilantes quant à la pérennisation de ces deux objectifs.

Les initiatives des associations permettent de rappeler continuellement ces deux objectifs. Ainsi, à titre d'exemple, l'UNAPEI a mis en place un "observatoire des perceptions et des besoins des enseignants vis-à-vis du handicap mental à l'école élémentaire"¹²¹⁵. De même, le relevé de conclusions à la Conférence nationale du handicap du 11 décembre

¹²¹² Les élèves en difficulté à l'école ne sont pas tous des enfants handicapés !, <http://pas.d.etiquette.free.fr/>

¹²¹³ Les MDPH sont déjà devenues les MDA dans certains départements.

¹²¹⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 5 du 29 janvier 2015, Circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015, Le plan d'accompagnement personnalisé.

¹²¹⁵ Enquête IPSOS/UNAPEI, 17 juillet 2010, www.lecole-ensemble.org

2014¹²¹⁶ reprend les souhaits des principales associations. Pour autant, il convient de préciser que ces mêmes associations gèrent également des structures médico-éducatives. Ainsi, si l'objectif de scolarisation semble largement partagé, la mise en œuvre peut être parfois difficile du fait qu'elle engage également des institutions et des acteurs en dehors de l'école. A ce sujet, E. PLAISANCE rappelle que "la situation française maintient un secteur médico-social important, soutenu par les associations pour plus de 100000 enfants ou adolescents accueillis"¹²¹⁷. De plus, l'inclusion scolaire suppose un rapprochement des professionnels afin qu'ils travaillent ensemble, alors même que l'école et le secteur médico-social se sont historiquement construits de manière distincte.

Mais indépendamment de ces nuances qui freinent la réalisation de l'inclusion scolaire, les associations de personnes handicapées militent avant tout pour la participation des élèves, par le biais de la compensation et de l'accessibilité. Pour ces dernières, cela passe inévitablement par l'avènement d'une "politique transversale et inclusive du handicap"¹²¹⁸. La réalisation des objectifs passe donc par des propositions portées au niveau national, mais également au niveau européen. Les associations sont donc très attentives quant aux annonces et aux politiques menées. Elles inscrivent leurs actions dans un mouvement continu pour la reconnaissance qui "fonde toute relation éthique entre sujets" et "se compose ainsi d'une succession de conflits et de réconciliations qui se résorbent les uns dans les autres"¹²¹⁹.

La reconnaissance institutionnelle de l'enseignement spécialisé, au sein de l'école ordinaire s'inscrit également dans cette démarche renvoyant à la légitimation des acteurs. Ainsi, le rapprochement entre ces deux pans du ministère de l'Education nationale est le fruit à la fois de la reconnaissance de l'échec scolaire comme problème public, et de la montée en puissance des mouvements tendant à reconnaître les mêmes droits et devoirs aux personnes handicapées. Mais, un tel rapprochement interroge aussi le fonctionnement de la société quant à son école. Ainsi, il est nécessaire de se demander si le modèle de l'inclusion scolaire est

¹²¹⁶ Relevé des conclusions, Conférence nationale du handicap, Paris, 11 décembre 2014, in www.elysee.fr/assets/Conference-nationale-du-Handicap/11.12-CNH-Relev-des-conclusions.pdf

¹²¹⁷ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.136.

¹²¹⁸ Le Conseil Français des Personnes Handicapées pour les Questions Européennes (CFHE) a été fondé en 1993. La Commission européenne, désirant traiter avec des interlocuteurs qualifiés, a encouragé la création, dans chacun des Etats membres, d'un Conseil National représentatif des personnes handicapées et leurs familles.

C'est dans ce cadre que les 8 associations dites fondatrices (APAJH, APF, CFPSAA, FNATH, GIHP, UNAFAM, UNAPEI, UNISDA), associations de personnes handicapées et de familles, couvrant les différentes formes de handicap, ont décidé de s'unir et de donner au CFHE des statuts qui en garantissent la représentativité.

En 2014, c'est une quarantaine d'associations nationales qui sont rassemblées au sein du CFHE : la qualité de cette implantation permet au CFHE de réellement "agir sur l'Europe et agir à partir de l'Europe", www.cfhe.org

¹²¹⁹ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p.32.

vable dans une société qui peine toujours à admettre, à reconnaître les difficultés individuelles. En ce sens, il convient d'évoquer le fait que la réalisation d'une école inclusive doit obligatoirement se réaliser dans une société partageant les mêmes orientations¹²²⁰.

Section 2 Les perspectives communes à l'enseignement spécialisé et à l'école ordinaire

La promotion de l'inclusion scolaire consacre le rapprochement, voire même la fusion, de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire. Mais cette évolution engendre de nouvelles interrogations qu'il s'agit de présenter. Ainsi, comment peut-on faire en sorte de lier les objectifs de l'inclusion scolaire avec la considération du mérite, dans un contexte marqué par une forte compétition scolaire ?

Si les attentes institutionnelles changent en même temps que s'affirme cet objectif, il est possible de se demander si les dispositifs ainsi promus sont à même de réduire les inégalités scolaires. Il convient donc d'émettre quelques propositions afin de remédier aux difficultés rencontrées.

Paragraphe 1 Inclusion scolaire et compétition scolaire : une cohabitation à délimiter

Promouvoir l'inclusion scolaire doit permettre de prendre en compte les besoins particuliers de chaque élève, dans un cadre commun. L'attention porte donc désormais sur l'élève, en tant qu'individu ayant une identité, des caractéristiques, des compétences personnelles, qu'il convient de respecter par le biais d'un accompagnement approprié. Il s'agit pour chaque enseignant de considérer la situation à l'origine des difficultés d'un élève. Cela peut se faire au prix d'un changement dans la relation pédagogique, ce qui constitue une importante mutation. Il convient donc d'expliquer comment les objectifs constitutifs de l'inclusion scolaire sous-tendent une évolution des attentes envers tous les enseignants, mais aussi envers les autres professionnels de l'éducation et les parents d'élèves. Par ailleurs, si l'inclusion scolaire vise à prolonger les réflexions relatives à l'intégration et à l'insertion, il est

¹²²⁰ Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, op.cit.

possible de se demander si de telles orientations politiques sont suffisantes pour lutter contre les inégalités scolaires et sociales.

A- L'évolution des attentes envers les enseignants et l'institution

L'inclusion scolaire engendre un rapprochement entre l'école ordinaire et l'enseignement spécialisé. Tous les enseignants sont de plus en plus encouragés à travailler en équipe, afin de définir des projets collectifs et de répondre aux besoins de tous les élèves. Si l'enseignement adapté se définissait auparavant par le bénéfice d'une formation de spécialisation accordée à certains enseignants, de plus en plus, l'ensemble des professeurs doit désormais s'adapter à un public toujours plus hétérogène. Ainsi, même si les formations pour les enseignants spécialisés existent toujours, elles s'inscrivent dans une évolution professionnelle qui se caractérise largement par une spécialisation de l'enseignement dans son ensemble. Mais, répondre aux besoins des élèves revient également à prendre en compte les attentes de leurs parents, qui sont de plus en plus invités à participer à la vie des établissements scolaires.

1) La question de la formation des enseignants

Le ministère de l'Éducation nationale tente depuis le début du XXI^e siècle d'imposer son expertise en matière éducative. Cela se concrétise par l'affirmation de la scolarisation de tous les élèves et par la promotion de l'inclusion scolaire. Auparavant, les ministères de la Santé, de la Justice ou des Affaires sociales ont été largement sollicités pour recevoir des enfants ou adolescents relevant de leurs compétences. Dans de telles circonstances le ministère de l'Éducation nationale mettait des enseignants à disposition des structures relevant de ces autres ministères afin de garantir l'obligation d'instruction pour tous les élèves. Cette pratique tend à s'amenuiser puisque, désormais, c'est à l'école et aux professeurs de s'adapter aux problématiques individuelles. La question de la formation des enseignants doit donc légitimement être soulevée dans la mesure où les missions professionnelles évoluent. Ces derniers inscrivent désormais leurs actions dans des directions parfois opposées : la gestion de

la classe, la prise en compte des mérites et la valorisation des réussites des élèves, la nécessaire adaptation aux élèves ayant des besoins particuliers et la mise en place de la différenciation pédagogique pour lutter contre l'échec scolaire.

a) La formation générale des enseignants et la sensibilisation à l'Adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés

L'ensemble des professeurs des écoles et des enseignants travaillant au collège et au lycée doivent désormais se former à la diversité¹²²¹. Cela constitue une évolution remarquable de ces dernières années, allant dans le sens d'une prise en charge des besoins individuels des élèves. Ainsi, il n'est clairement plus question de limiter la formation professionnelle aux seules techniques de transmission des connaissances. Désormais, et sous l'action concomitante de l'inclusion scolaire et de la considération des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, tous les professeurs se voient reconnaître des missions auparavant dévolues aux enseignants spécialisés. En ce sens, chaque professeur des écoles exerçant dans un niveau donné de l'école maternelle ou élémentaire doit participer aux équipes de suivi de scolarisation d'un élève en situation de handicap dont il est responsable. Une telle pratique amène nécessairement à considérer autrement l'enfant : en croisant les informations éducatives apportées par les parents, les professionnels de la santé, relevant du secteur médico-éducatif ou les personnels relevant du ministère de l'Éducation nationale, se développe une approche collective de la difficulté scolaire et sociale. Par ce biais, l'ensemble des enseignants est sensibilisé à de nouvelles problématiques, telles que la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation des élèves en situation de handicap¹²²². Il est donc possible d'évoquer la définition d'un mouvement allant vers une spécialisation de la fonction d'enseignant. Dans ce contexte, les enseignants spécialisés, qui sont des personnes ressources, conseillent, informent et permettent parfois de mieux appréhender les difficultés individuelles.

La sensibilisation à l'adaptation scolaire et à la scolarisation des élèves en situation de handicap ne concerne donc plus exclusivement les enseignants spécialisés. Cela s'inscrit de toute évidence dans une ouverture de l'école sur le monde extérieur, et sur une volonté

¹²²¹ La formation de tous les enseignants à la diversité, La nouvelle revue de l'ASH, n° 55, 4^e trimestre 2011.

¹²²² Article 4, Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation, JORF n° 0165 du 18 juillet 2013, p.11994, texte n° 4.

d'améliorer l'efficacité des structures éducatives en favorisant le travail en équipe. La création de nouvelles formations universitaires traduit également ce mouvement. Ainsi, indépendamment des certifications officielles permettant de devenir enseignant spécialisé, les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation proposent des formations à tous les enseignants afin de leur permettre de dispenser un enseignement adapté aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, ces structures qui remplacent les Instituts universitaires de formation des maîtres depuis le 1^{er} septembre 2013¹²²³, proposent des formations dispensés aux professionnels des secteurs médical, éducatif, médico-social exerçant dans des structures partenaires de l'école. Cela s'inscrit pleinement dans une logique transdisciplinaire qui, tout en favorisant les échanges interprofessionnels, contribue à développer l'accompagnement éducatif et pédagogique des élèves.

b) La formation des enseignants spécialisés : quel avenir ?

Face à ce phénomène précédemment décrit de spécialisation de tous les enseignants, et face au développement des recherches universitaires concernant la prise en compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, il est légitime de se demander quel sera l'avenir de la formation des enseignants spécialisés et des certifications professionnelles. Ainsi, cette formation va-t-elle se greffer aux différents modules universitaires ou gardera-t-elle une position pratique, non seulement théorique ?

Les interrogations en la matière sont nombreuses. L'évolution du métier d'enseignant spécialisé, qui est de plus en plus considéré comme une personne ressource et non plus comme un professeur exerçant seul dans une classe, engendre d'inévitables questions sur les dispositions relatives au référentiel de compétences¹²²⁴. Ainsi, l'inclusion scolaire organise le dépassement des structures distinctes en privilégiant une logique de dispositifs, à même de proposer des solutions adaptées aux élèves en ayant besoin. Les enseignants spécialisés

¹²²³ Article 83 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

¹²²⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

interviennent de manière spécifique, modulent leur registre d'intervention en fonction des particularités des élèves. Ce référentiel publié dans le bulletin officiel du 26 février 2004 distingue les interventions professionnelles selon les difficultés. Concernant le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée dispensés aux élèves en situation de difficulté scolaire grave, l'enseignant spécialisé est amené à prévenir les difficultés d'apprentissage et chercher à y remédier en concertation avec l'équipe pédagogique. Il intervient également plus précisément auprès d'élèves "qui manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes"¹²²⁵. Il propose aussi une aide rééducative destinée à faire évoluer les représentations de certains élèves quant à leurs rapports à l'école, tout en contribuant au développement de la socialisation et de l'autonomie des élèves. Enfin, toujours dans le domaine de l'adaptation des enseignements, il est chargé de l'enseignement auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté. Chacune de ces possibilités fait l'objet d'une formation distincte¹²²⁶.

A côté des aides et remédiations pédagogiques, il existe aussi différentes spécialisations en fonction de troubles médicalement avérés. Elles font références à des handicaps qui engendrent des prises en charge distinctes. Les élèves sourds et malentendants, les élèves aveugles et malvoyants, ceux présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évolutif et invalidant, ceux présentant des troubles importants des fonctions cognitives disposent d'aides pédagogiques spécifiques. Ainsi, chaque trouble médical fait l'objet d'une certification. Une telle distinction des prises en charge ne semblerait pourtant plus se justifier à l'heure de l'inclusion scolaire. Ces approches spécifiques permettent pourtant des remédiations répondant au mieux aux besoins des élèves. Mais, avec l'inclusion scolaire et la spécialisation de tous les enseignants, la logique ainsi soutenue semble aller à l'opposé du mouvement consacrant une approche différentielle des difficultés pédagogiques.

¹²²⁵ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

¹²²⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Depuis l'instauration du CAPPEI, les modules de formation peuvent changer.

L'avènement des plans d'accompagnement personnalisés¹²²⁷ permet en ce sens de sortir certains troubles identifiés médicalement du champ du handicap. Ainsi, par exemple, des enfants et adolescents ayant des troubles du langage pouvaient bénéficier d'une reconnaissance d'élèves handicapés ouvrant droit à une scolarisation dans les classes d'inclusion scolaire. Avec les Projets d'Accompagnement Personnalisés, ces mêmes élèves ne sont plus en situation de handicap, donc ne peuvent plus être pris en charge au sein de dispositifs particuliers. La logique ainsi promue allant dans le sens d'une spécialisation de tous les enseignants prévoit donc un accompagnement individualisé au sein de la classe d'origine de l'élève.

2) Du côté des parents d'élèves

La loi du 8 juillet 2013 rappelle que les parents d'élèves participent à la vie des établissements scolaires¹²²⁸. Cette disposition légale va dans le sens d'une responsabilisation des parents, qui sont de plus en plus invités à faire valoir leurs droits. La jurisprudence issue de contentieux en rapport avec la loi du 11 février 2005 procède du même esprit. Ainsi, l'affirmation d'un droit opposable en matière d'éducation¹²²⁹ doit encourager les parents d'élèves à faire valoir les droits de leurs enfants. Si cette prérogative est louable, il convient d'indiquer qu'elle ne peut souvent se faire qu'avec l'appui de partenaires sociaux ou associatifs, eu égard à la complexité des procédures et aux difficultés administratives rencontrées.

a) L'obligation de scolarisation et l'établissement scolaire de référence

Au terme de l'article L131-1 du code de l'éducation, "l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans". Malgré cette

¹²²⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 5 du 29 janvier 2015, Circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015, Le plan d'accompagnement personnalisé.

¹²²⁸ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1.

¹²²⁹ Patrick GOHET, Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées, op.cit.

affirmation, l'institution scolaire est amenée à composer avec ce principe faute parfois de proposer des adaptations suffisantes qui permettraient la participation de tous les enfants d'une classe d'âge. Face à cette réalité, l'affirmation d'un droit opposable à la scolarisation dans les promesses de l'ancienne majorité présidentielle, alors en campagne en 2007, vient poser la question de l'accueil possible et souhaitable des jeunes en situation de handicap en milieu ordinaire.

La participation au temps scolaire pour de nombreux enfants et adolescents, faute de place, de moyens ou de structures adaptées, est toujours un problème non résolu par le ministère de l'Education nationale. Outre le fait que "le droit opposable à la scolarisation ne doit pas devenir un droit absolu à la scolarisation en milieu ordinaire"¹²³⁰, selon le sénateur P. BLANC, cette possibilité de recourir à la justice invite à se demander dans quel cadre une telle injonction peut se réaliser. A l'instar de M. SAINTE-MARIE, la question de l'effectivité du droit opposable à la scolarisation se pose, puisque ce droit "suppose la réunion des moyens permettant sa mise en œuvre" tels que "la formation des enseignants, des programmes et outils pédagogiques adaptés, des moyens d'accompagnement conséquents, des rythmes scolaires appropriés et des locaux accessibles"¹²³¹. Ainsi, l'affirmation d'une obligation de résultat en la matière¹²³² vient renforcer la nécessité d'accroître les efforts de l'institution pour favoriser une scolarisation dans les meilleures conditions. Quelques associations de personnes handicapées, tels que l'APF, l'AFM ou l'UNAPEI, ont tenu dès le mois de juillet 2007¹²³³ à exprimer leurs réserves quant à cette faculté de porter devant les tribunaux des affaires traitant de l'impossibilité d'accueillir des élèves concernés par l'instruction obligatoire. Pourtant, le mouvement s'accroît aujourd'hui vers une judiciarisation, du fait "pour la puissance publique d'avoir laissé l'ambiguïté planer sur l'accès au droit commun, et de ne pas donner les véritables moyens à cette scolarisation"¹²³⁴. Ces associations déplorent ainsi "le parcours du combattant" que constituent les démarches devant être faites par les parents pour faire appliquer la loi¹²³⁵.

¹²³⁰ Rapport de Paul BLANC, au nom de la commission des Affaires sociales sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, séance du 3 juillet 2007, <http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-3591.pdf>

¹²³¹ XIIIe législature, Question n° 20399 de Michel SAINTE-MARIE (député du groupe socialiste, radical, citoyen et divers gauche – Gironde), JORF, 8 avril 2008, p.2962.

¹²³² Avis du Conseil d'Etat, Scolarisation des enfants handicapés, 8 avril 2009, <http://www.conseil-etat.fr>

¹²³³ Jean-Marie GILLIG. Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Dunod, Paris, 1998, p.124.

¹²³⁴ Jean-Marie GILLIG. Intégrer l'enfant handicapé à l'école, op.cit., p.125.

¹²³⁵ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.139 : Les parents révèlent "leur difficulté à se faire entendre et leur lutte pour obtenir ce qu'ils pensent être la meilleure formule éducative. La reconnaissance de leur place

Face à l'évolution de l'enseignement spécialisé et de l'école, issue de la réaffirmation de l'obligation éducative, les tribunaux sont de plus en plus amenés à statuer sur le défaut de scolarisation. Cette situation est actuellement le résultat d'une intégration réalisée sur le modèle d'une normalisation alors que l'inclusion scolaire supposerait une réelle remise en question du système dans son ensemble. En attendant la mise en œuvre d'une telle politique globale, les parents mettent en œuvre des stratégies différentes, entre ceux qui s'appuient sur les associations militantes et ceux qui tentent de construire un projet par eux-mêmes. D'autres parents, eux-mêmes en situation sociale difficile, doivent avoir recours aux services sociaux pour bénéficier d'un accompagnement dans leurs démarches.

b) L'affirmation d'un droit opposable : une solution acceptable ?

En consacrant l'organisation de la scolarisation spéciale avec la loi du 11 février 2005, de nombreux enfants et adolescents en situation de handicap se retrouvent dans une position incertaine. Ainsi, l'inscription en milieu scolaire ordinaire est un droit qu'il convient de mettre en adéquation avec les possibilités de scolarisation effective. Même si la loi du 8 février 2013 dépasse cet objectif légal et entérine un basculement progressif vers l'inclusion scolaire, il n'en reste pas moins que l'accueil de certains jeunes à l'école s'avère très difficile à envisager.

Progressivement, l'école se confronte à une nouvelle problématique sociale inhérente à l'accueil de jeunes en situation de handicap. Si l'inclusion scolaire induit implicitement une obligation de résultat en la matière, en pratique, de nombreuses situations individuelles invitent à nuancer cet objectif. Ainsi, à l'heure de la promotion des droits de l'individu, chaque parent doit être en mesure de mener sa propre action pour garantir le respect du droit à être scolarisé en milieu ordinaire. Cette affirmation peut être discutée, notamment en considérant le projet individualisé propre aux élèves concernés. Mais, les parents inscrivent inévitablement leurs actions dans le sens d'une judiciarisation. Cela rejoint la position du

comme partenaires à égalité avec les professionnels divers n'est pas encore gagnée. Un sondage réalisé en 2008, tout en notant chez les parents interrogés certains motifs de satisfaction (plus de 60% par exemple, se déclarent satisfaits de l'accueil reçu de la part des enseignants référents et des écoles), montre qu'ils sont beaucoup moins favorables dans l'appréciation de leurs relations avec la MDPH (seulement 4% de satisfaits). On constate surtout que, dans l'échantillon observé, 78% des parents dont l'enfant ne se trouve pas en école ordinaire auraient pourtant souhaité qu'il le soit. En général, ces parents expriment un sentiment de solitude et regrettent les difficultés de coordination entre les différents acteurs"; HALDE, enquête confiée à l'institut CSA/OXALIS, menée du 12 au 21 novembre 2008, sur un échantillon de 214 parents d'enfants handicapés (ce même sondage s'adressait aussi aux professeurs et directeurs d'établissements scolaires).

sénateur P. BLANC, pour qui le droit opposable à la scolarisation peut être utilisé, mais à condition de le faire avec précaution¹²³⁶. Affirmer un droit absolu à la scolarisation au bénéfice de jeunes dont la situation de handicap ne pourrait être prise en charge convenablement par les professionnels du ministère de l'Education nationale mènerait sans doute à un défaut de bienveillance dont il faut se prémunir. Face à un tel risque, il convient donc d'organiser le travail en équipes interprofessionnelles. Il convient aussi d'informer les parents sur les risques encourus par leurs enfants dans les cas où la scolarisation s'avérerait trop difficile à assumer. Ainsi, un jeune dont les facultés d'attention ne peuvent dépasser quelques heures par jour ou par semaine doit pouvoir bénéficier de temps de relais hors cadre scolaire, pour revenir plus disponible pour les apprentissages. De tels parcours individualisés peuvent être difficiles à accepter pour des parents ayant confiance en l'école pour l'instruction et l'éducation de leur enfant. De même, cela suppose que les parents aient accepté la difficulté de leur enfant et entamé des démarches médicales ou paramédicales permettant de remédier aux situations de handicap.

En cas de défaut de scolarisation, chaque parent a le droit de saisir la justice afin de faire valoir les droits de son enfant. Mais, si l'affirmation d'une telle prérogative est indispensable au bon fonctionnement d'une société démocratique, encore faut-il, selon E. PLAISANCE que "les parents soient en mesure d'assumer individuellement une telle procédure qui demande à la fois la possession d'un capital culturel revendicatif, des moyens pécuniaires et une subtile gestion du temps nécessairement long pour aboutir à une éventuelle satisfaction de la plainte"¹²³⁷. Pour autant, les avancées jurisprudentielles sont certaines concernant la protection du droit à la scolarisation des enfants en situation de handicap¹²³⁸. Ainsi, le Conseil d'Etat, dans son arrêt Laruelle en 2009¹²³⁹ fait de l'obligation éducative de l'Etat, non plus seulement une obligation de moyens mais une obligation de résultat. En 2011, avec l'arrêt Beaufils¹²⁴⁰, le Conseil d'Etat reconnaît une nouvelle obligation de résultat incombant à l'Etat, concernant la prise en charge des enfants et adultes atteints d'autisme. Enfin, en 2013, le tribunal administratif de Pontoise¹²⁴¹ rappelle l'exigence de solidarité

¹²³⁶ Rapport de Paul BLANC, La scolarisation des enfants handicapés, Mai 2011, in <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>

¹²³⁷ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.125.

¹²³⁸ Anne-Sophie PARISOT, Les savoirs des sciences juridiques, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, op.cit.

¹²³⁹ Arrêt Laruelle, Conseil d'Etat, 8 avril 2009, n° 311434.

¹²⁴⁰ Arrêt Beaufils, Conseil d'Etat, 16 mai 2011, n° 318501.

¹²⁴¹ Tribunal administratif de Pontoise, ordonnance en référé du 7 octobre 2013, n° 1307736, M. Jacques Loquet et a.

nationale en enjoignant l'Agence régionale de santé de prendre toute disposition pour que se réalise une prise en charge effective par un établissement médico-social, sous astreintes de pénalités journalières de retard. La jurisprudence, à la suite de l'arrêt Perruche rendu en 2000 par la Cour de cassation, va donc dans le sens d'une concrétisation des droits fondamentaux reconnus aux personnes en situation de handicap, par le biais du droit à compensation¹²⁴².

B- L'avance de l'école sur la société, quid des inégalités scolaires ?

Pour J. ZAFFRAN, en se saisissant des problématiques liées au handicap, l'école serait en avance sur la société¹²⁴³. Il est clair que l'affirmation légale de scolarisation pour tous vise à terme à favoriser l'acceptation de la différence dans la société. Ainsi, la mission dévolue à l'école dépasse largement le seul cadre de l'instruction puisqu'il s'agit de développer la participation citoyenne tout en affirmant une nécessaire solidarité. Pour autant, malgré ces remarquables intentions, les inégalités scolaires restent importantes. Dans ce contexte, promouvoir l'idée de justice passe nécessairement par la définition d'une culture partagée.

1) Ecole : des politiques destinées à lutter contre les inégalités ?

La lutte contre les inégalités scolaires est souvent mise en avant. Dans le même temps, la prégnance de la référence à une norme scolaire reste très importante. Ainsi, alors même que les politiques scolaires cherchent à diminuer les inégalités, des écarts considérables subsistent. La promotion de l'inclusion scolaire doit permettre de définir à nouveau ce système en

¹²⁴² Le Défenseur des droits est régulièrement saisi suite à des difficultés liées à la scolarisation. Ainsi, différents rapports font état de l'avancée de ces questions : Le Défenseur des droits, 10 ans d'actions pour la défense des droits des personnes handicapées, 2005 – 2015, http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_r_20150201_10ans_handicap.pdf
Rapport annuel consacré aux droits de l'enfant, Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun, le Défenseur des droits, novembre 2016, in

<http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/2016-rae.pdf>

Voir également le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire, Favoriser la mixité sociale à l'école, in [http://www.cnesco.fr/wp-](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/04/Pr%C3%A9conisations_Mixit%C3%A9s_%C3%A9cole1.pdf)

[content/uploads/2015/04/Pr%C3%A9conisations_Mixit%C3%A9s_%C3%A9cole1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/04/Pr%C3%A9conisations_Mixit%C3%A9s_%C3%A9cole1.pdf)

¹²⁴³ Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.22.

prenant en compte l'élève, individuellement. Mais, à l'inverse la pratique éducative et scolaire tend davantage à augmenter les disparités entre les élèves, dans la mesure où l'importance de la valorisation des meilleurs peut compromettre les objectifs affichés. Ainsi, la finalité de l'inclusion réside dans la capacité du système scolaire à valoriser un public scolaire en manque de reconnaissance sociale. La nécessité d'offrir une véritable chance aux élèves relevant du champ du handicap ou à ceux en grande difficulté suppose la définition de moyens favorisant leur participation.

a) Sociologie de l'école : un système toujours plus inégalitaire

La promotion de la justice par l'école nécessite l'affirmation de l'autonomie de chaque élève au sein d'un système devant favoriser les situations de réussite, tout en diversifiant les possibilités d'adaptation. Cela va à l'opposé d'une stigmatisation des erreurs produites. Il faudrait donc assister à une inversion du regard porté par toute la société sur le domaine scolaire pour appréhender sereinement les capacités et les potentialités de chaque élève et permettre l'ouverture d'une perception neuve. Une telle orientation pourrait alors se traduire à tous les niveaux de la société. Ainsi, la promotion de l'inclusion scolaire et le rapprochement des problématiques liées à l'enseignement spécialisé et à l'école doivent à terme favoriser la démocratisation scolaire. Cette démarche s'inscrit pleinement dans la recherche d'un idéal démocratique, ce qui amène à penser l'école comme un laboratoire ne pouvant dès lors être considéré comme un sanctuaire¹²⁴⁴.

L'unicité du système scolaire dans le giron du ministère de l'Education nationale engendre l'institution d'un système égalitaire, faisant place aux nécessaires ajustements issus des principes de réparation ou de compensation. Cependant, une nuance peut être apportée concernant les finalités distinctes de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire. L'enseignement spécialisé, par un attachement plus marqué au socle commun de connaissances, semble plus proche de l'objectif affiché d'insertion de futurs citoyens dans la société. Au contraire, la logique fonctionnelle, plus forte dans l'école ordinaire, entretient la compétition scolaire ce qui a pour conséquence de dévaloriser les élèves se trouvant en situation d'échec. Si l'école est un laboratoire de la société, il convient ainsi clairement de

¹²⁴⁴ Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, op.cit., p.74.

distinguer les moyens d'action mis en œuvre initialement par l'enseignement spécialisé et par l'école ordinaire. La prise en compte des besoins éducatifs particuliers pourrait faire évoluer ces représentations et permettre la distinction souhaitée par F. DUBET entre le temps de construction d'une culture commune et le temps de la reconnaissance du mérite et de l'égalité des chances. En cela, l'enseignement spécialisé, bien plus fortement que l'école, pourrait être considéré comme ayant un temps d'avance. Mais la patience nécessaire à un tel changement de fond apparaît difficilement extensible à d'autres pans de la société dans la mesure où cette dernière se caractérise trop souvent par une certaine acceptation des inégalités. A l'instar de C. BAUDELLOT et de R. ESTABLET, il convient de rappeler que "se concentrent dans le fonctionnement quotidien d'une école les rapports de force et les contradictions de la société toute entière"¹²⁴⁵.

Dès lors, les incertitudes quant à l'application de la loi du 11 février 2005 ne peuvent être levées sans une reconnaissance globale des efforts devant être consentis par tous les pans de la société. Il en est de même concernant la mise en place de l'inclusion. Le rapprochement indispensable entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire suppose donc une réflexion, un aménagement débordant le seul cadre scolaire afin de permettre la participation souhaitée. Pour J. ZAFFRAN, il convient d'avoir "une approche éducative globale"¹²⁴⁶ pour envisager pleinement les objectifs fixés. Par ailleurs, si la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté permet l'ouverture de nouvelles interrogations au sein de l'école, il est bien entendu nécessaire que ces dernières soient appréhendées également hors de cette institution. Ainsi, quel serait l'intérêt de garantir une certaine équité par l'aménagement de moyens d'action à un public en ayant besoin, si ces adaptations ne pouvaient s'étendre aux citoyens sortis du cadre scolaire ? Cet écueil semble en principe en passe d'être évité au regard du caractère généraliste de la loi. Dès lors, l'école peut avoir un rôle primordial à jouer par la communication de son expérience en matière d'accueil de publics hétérogènes.

b) Refaire société autour de l'école : réaffirmer la justice scolaire

¹²⁴⁵ Ibid.

¹²⁴⁶ Joël ZAFFRAN, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, op.cit., p.151.

Les dernières lois scolaires insistent sur le rôle joué par l'école pour refonder la société autour de principes défendus et reconnus par tous. En ce sens, la garantie de la justice scolaire constitue un objectif qu'il convient d'approcher. Il en est de même concernant l'égalité des chances. Ainsi, articuler ces deux objectifs avec la prise en compte du mérite peut se faire à condition de développer une égalité distributive des chances, tout en se souciant du traitement réservé aux plus faibles. De plus, il est nécessaire d'étudier le lien entre les inégalités scolaires et inégalités sociales¹²⁴⁷.

L'affirmation selon laquelle l'école est en avance sur la société s'alimente d'une volonté historique de promouvoir des idéaux, facteurs de cohésion sociale : par exemple, les missions dévolues aux "hussards noirs" durant la troisième République reflètent le désir de créer une unicité autour de fondements communs telles que la langue, la gratuité, l'égalité ou la laïcité. Les politiques relatives aux Zones d'éducation prioritaires (ZEP) constituent un autre exemple d'adaptation de l'institution à des actions encourageant l'égalité et la promotion de publics ciblés dont les conditions socio-économiques ne permettent pas la garantie de l'égalité des chances. Maintes fois, les acteurs de l'école ont démontré leurs capacités à s'adapter à des réformes débattues au préalable avant même la reconnaissance de leur utilité par le plus grand nombre. Actuellement, la mise en conformité avec les principes énoncés par la loi constitue donc une épreuve que l'école doit relever afin de promouvoir le principe d'égalité en son sein. Mais, il est impossible de détacher l'école de la société dans laquelle elle s'est façonnée, d'où le paradoxe que constitue la lutte pour une égalité accrue, fondée sur la reconnaissance, au sein d'une société qui s'accommode parfois trop facilement d'injustices à l'égard de certains citoyens. A ce sujet, il convient de préciser que la politique menée actuellement en faveur des personnes handicapées s'inscrit dans un contexte de restriction économique et de tentative d'affirmation d'une nouvelle cohésion sociale garantissant la protection d'individus pleinement reconnus, grâce au droit à réparation. La considération d'un public ayant des besoins particuliers engendre donc inexorablement des répercussions transversales au sein de la société. L'école et l'enseignement spécialisé doivent ainsi répondre à des objectifs explicites, aussi bien concernant la réussite de tous les élèves que la scolarisation des élèves en situation de handicap, sans connaître réellement les moyens d'y parvenir. Dès lors, la réalisation des fortes attentes en la matière suppose une certaine inventivité combinée à une remise en question plus générale de l'institution scolaire.

¹²⁴⁷ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.8.

Ces réflexions semblent s'inscrire pleinement dans les nombreuses attentes de la société vis-à-vis de son école. Ainsi, de manière concomitante à l'inclusion scolaire, l'école doit veiller à favoriser la mixité sociale¹²⁴⁸ et œuvrer de manière générale pour diminuer les inégalités.

2) Distinguer deux temps : acquisition d'une culture commune et compétition scolaire

En théorie, la promotion de l'inclusion scolaire s'articule autour de la distinction stricte entre le temps des apprentissages et celui de la sélection, en fonction des résultats obtenus aux évaluations de fin d'étude. Ainsi, le socle commun des compétences permet la définition de savoirs et d'acquisitions culturelles partagés par tous les élèves. Si l'appropriation d'une telle culture commune est indispensable à la construction de références et d'idéaux, elle doit se faire en se distinguant nettement du temps de la compétition scolaire et de la promotion du mérite. Ainsi, le projet de définition de l'inclusion scolaire doit nécessairement s'inscrire dans cette division en deux temps.

a) Division en deux temps afin de permettre l'acquisition d'une culture commune

La définition d'un modèle de justice scolaire suppose l'organisation d'un temps durant lequel l'ensemble des élèves apprennent sans se soucier de leur avenir. Si pour F. DUBET, le temps des apprentissages doit correspondre aux âges durant lesquels l'école est obligatoire, il convient d'organiser la compétition scolaire et sociale ensuite¹²⁴⁹. L'esprit du socle commun des compétences semble s'inscrire dans cette logique. Mais, en pratique, inévitablement la question de l'orientation s'immisce dans les relations entre professeurs et élèves. La prégnance d'un modèle scolaire se développant sur l'idée de sélection selon les aptitudes garde une influence certaine.

¹²⁴⁸ Conseil national d'évaluation du système scolaire, Rapport Favoriser la mixité sociale à l'école, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/04/Pr%C3%A9conisations_Mixit%C3%A9s_%C3%A9cole1.pdf

¹²⁴⁹ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., pp.54 et s.

Dorénavant, l'inclusion scolaire suppose un changement de considération de l'élève. Eu égard aux projets personnalisés de scolarisation et à la prise en compte des besoins particuliers des élèves, il n'est plus possible de distinguer ces derniers selon leurs résultats scolaires. Ainsi, l'inclusion scolaire sous-entend une adaptation continue des professionnelles face aux difficultés rencontrées par les élèves. Or, étant donné que les situations posant problème ne sont pas les mêmes d'un élève à l'autre, il n'est donc pas utile d'organiser une comparaison des résultats. L'adaptation devient donc le souci premier des enseignants, y compris au moment des évaluations. Ainsi, en dehors des certifications officielles venant consacrer l'acquisition d'un diplôme selon des règles clairement mentionnées, l'inclusion scolaire suppose que les élèves ne soient plus mis en comparaison les uns avec les autres. En pratique, cela conduit à envisager autrement les modalités d'évaluation, puisqu'elle ne peut plus être un objet de classement. Cela rejoint la position de F. DUBET qui s'exprime ainsi à propos du changement d'objectif institutionnel : "alors que le vieil impératif était de tenir son rôle et son rang, le nouvel impératif est celui de la mobilisation, de la capacité d'avoir des objectifs et des projets, de la nécessité de s'engager"¹²⁵⁰. Appliquée au domaine scolaire et à l'évaluation, cela se traduit par le fait que "les institutions doivent rendre capable" les individus. A partir du moment où, la scolarisation tend à se généraliser progressivement à tous les élèves et notamment ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, il est logique qu'il en soit de même concernant l'évaluation, en tant que processus de validation d'un apprentissage. Si, traditionnellement, l'évaluation permet d'apprécier les effets d'une action pédagogique, elle est souvent envisagée dans le cadre collectif du groupe-classe. Considérer l'évaluation inclusive permet donc de réinterroger ce postulat très souvent admis dans la pratique en favorisant les adaptations, les remédiations permettant de valoriser les réussites des élèves. C'est donc une démarche positive et bienveillante qui est ainsi promue, ce qui vient rompre avec l'idée de note sanctionnant un travail plus ou moins bien réalisé.

b) Division en deux temps afin d'organiser la compétition scolaire autour du mérite

¹²⁵⁰ François DUBET, La préférence pour l'inégalité, op.cit., p.71.

L'articulation des deux temps distincts, le temps de l'acquisition d'une culture commune et celui de la sélection selon les mérites, suppose une séparation stricte entre les deux. Actuellement, le mélange de ces deux objectifs rend souvent difficile la concrétisation des objectifs inhérents à l'inclusion scolaire. Ainsi, la promotion des meilleurs élèves en fonction d'une norme établie est souvent la règle, tandis que les élèves les plus faibles sont enjoins à suivre les apprentissages du mieux qu'ils peuvent. Dans ce contexte, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers doivent parvenir à se mobiliser pour inscrire leurs actions dans l'acquisition d'une culture commune.

En effet, si l'orientation peut être envisagée très tôt vers des structures médico-sociales, cela contribue largement à déterminer les niveaux des élèves en fonction de leurs capacités. Face à ce risque, il convient d'organiser des passerelles permettant les accompagnements interprofessionnels. Il convient également de soulager les élèves en limitant strictement la possibilité d'une orientation anticipée, du fait de résultats scolaires insuffisants. L'inclusion scolaire suppose donc un changement d'approche, en considérant individuellement les potentialités de chacun, indépendamment des résultats du groupe classe et des perspectives liées à l'orientation. Tempérer l'idée d'une égalité des chances se référant principalement aux mérites apparaît donc indispensable. Face à cette option, la promotion d'une égalité sociale des chances¹²⁵¹ permettrait de rendre effectif les droits fondamentaux des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, cela reviendrait à affirmer encore davantage la défense d'une culture commune autour des bienfaits de la scolarisation et de l'éducation. Cela supposerait d'organiser des offres de formation à partir du moment où les élèves ont acquis les éléments principaux de la culture commune. En ce sens, les structures et dispositifs relevant de l'enseignement spécialisé, telles que les ULIS et les SEGPA organisent ces temps de découverte professionnelle. Même si ces temps existent également en classe de 3^e, notamment par le biais des journées de stage ou grâce au DIMA, il serait utile de poursuivre le rapprochement de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire en offrant une meilleure connaissance du monde professionnel à tous les élèves. Une telle perspective, qui relève de la justice scolaire et sociale, contribuerait à la formation des individus tout en établissant un lien solide entre les structures de formation et le monde du travail.

Si l'inclusion scolaire doit permettre la participation citoyenne de tous les enfants et adolescents en âge de fréquenter l'école, il convient de poursuivre cette philosophie en

¹²⁵¹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.70 ; François DUBET, *Les places et les chances*, La République des idées, Seuil, Paris, 2010.

proposant davantage de liens entre le monde éducatif et le domaine professionnel. Ainsi, au moment de la promotion des mérites individuels, c'est-à-dire à la fin de la scolarité obligatoire, doit s'organiser une relation solide entre les structures de formation et le domaine de l'emploi.

Paragraphe 2 Quelques propositions : les apports de l'enseignement spécialisé à l'école ordinaire

L'inclusion scolaire permet de rapprocher les problématiques liées à l'école ordinaire et à l'enseignement spécialisé. Ainsi, l'avenir de l'enseignement spécialisé se combine de plus en plus à celui de l'école ordinaire au fur et à mesure de la disparition de la scolarisation exclusive au sein de structures médicales. La définition de dispositifs scolaires¹²⁵² permet un tel rapprochement en favorisant la prise en compte des parcours individuels. En ce sens, les orientations politiques actuelles tentent d'aborder les problématiques liées à la scolarisation de tous et à la réussite de chacun. Si "les comparaisons internationales nous obligent à faire de l'éducation un enjeu national de première urgence"¹²⁵³, les nouvelles réflexions doivent nécessairement inclure la prise en compte d'un public de plus en plus hétérogène. Dans ce contexte, les enseignants spécialisés sont invités à conseiller, accompagner les autres professeurs afin d'adapter les contenus pédagogiques aux capacités individuelles des élèves. Par ailleurs, au sein de l'enseignement spécialisé, les différents professionnels concernés par l'éducation d'un enfant en grande difficulté ou en situation de handicap étaient déjà amenés à croiser leurs analyses, leurs observations. De telles pratiques devraient désormais se généraliser au sein de l'école ordinaire afin de réellement prendre en compte les besoins particuliers des élèves : les attentes envers les acteurs de l'Éducation nationale et les partenaires sont donc amenées à évoluer fortement.

A- L'évolution des attentes envers les acteurs

¹²⁵² Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 28 du 15 juillet 2010, Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré (ULIS).

¹²⁵³ Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, op.cit., p.118.

Les enseignants spécialisés et les professionnels de l'éducation travaillent de manière conjointe afin de mieux accompagner chaque élève dans ses apprentissages, mais aussi afin de déterminer une orientation conforme à ses attentes et potentialités. Si une telle affirmation constitue un idéal qu'il est nécessaire d'atteindre pour voir l'inclusion scolaire se concrétiser, en pratique, la division du travail éducatif est souvent la règle. Ainsi, les professionnels de l'éducation peuvent souffrir d'un cloisonnement institutionnel, qui peut être préjudiciable à la réalisation de leurs missions, mais qui peut aussi se traduire par un accompagnement insuffisant des élèves, notamment au moment du choix de l'orientation.

1) Mieux accompagner au quotidien

La volonté de mieux connaître l'élève individuellement et en tant que sujet apprenant constitue une évolution indéniable du métier de professeur. Ce changement s'accompagne d'une réaffirmation du rôle de l'équipe éducative. Ainsi, le développement des relations intra professionnelles, entre enseignants, et interprofessionnelles doit permettre de mieux cerner les besoins particuliers des élèves. Dans ce contexte, le rôle des auxiliaires de vie scolaire (AVS) et des assistants d'éducation (AED) est primordial, tout comme celui des autres professionnels rattachés au ministère de l'Éducation nationale.

a) Des fonctions indispensables mais peu reconnues : rôle des AVS, des AESH et des assistants d'éducation

Les enseignants travaillent de plus en plus en équipe. S'il peut paraître logique pour eux de confronter leurs approches pédagogiques avec d'autres professeurs, il convient également de les amener à travailler en relation étroite avec l'ensemble des acteurs de l'équipe éducative. A ce titre, la collaboration avec les auxiliaires de vie scolaire (AVS), ou les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), est très largement perfectible. Ainsi, ce personnel essentiel dans l'accompagnement des élèves ayant des besoins éducatifs

particuliers pourrait être davantage considéré dans le monde scolaire. Au même titre que les assistants d'éducation, ces personnels peuvent établir des relations privilégiées avec certains élèves, pouvant permettre de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage.

Pourtant, malgré la reconnaissance de l'utilité sociale de ces fonctions, une véritable considération professionnelle tarde à se mettre en place. Trop souvent, ces fonctions sont considérées comme subalternes alors qu'elles sont essentielles. La création en 1996 de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH)¹²⁵⁴ a permis la généralisation de ces aides humaines, qui s'inspirent du dispositif italien valorisant l'utilisation des maîtres de soutien en appui aux élèves handicapés. Il faut attendre 2003¹²⁵⁵ pour voir la définition du statut des AVS, avec une distinction établie entre certains qui interviennent auprès d'un groupe d'élèves et d'autres qui accompagnent un seul jeune. Mais, à cette époque, la précarité de la fonction n'encourage pas sa pérennité. Ainsi, la fonction d'AVS constitue un emploi temporaire de trois ans, renouvelable une fois. Les AVS ne disposent que d'une formation spécifique minimum et sont recrutés en fonction de critères qui peuvent varier d'un département à l'autre. Leur statut est donc dépendant de la situation géographique de l'établissement scolaire, du marché de l'emploi et ensuite des besoins identifiés. Avec le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014, complété par l'arrêté du 27 juin 2014 et la circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014¹²⁵⁶, le ministère de l'Éducation nationale tente de mieux encadrer cette fonction. Ainsi, c'est à cette période que les AVS deviennent des AESH, pouvant être titulaire d'un contrat à durée indéterminée, à condition de ne plus pouvoir postuler pour un contrat à durée déterminée de trois ans. Au terme de ce processus, ce n'est qu'au bout de six ans qu'un AESH peut se voir proposer un contrat non limité dans le temps. Par ailleurs, il convient de préciser que les modalités d'évolution de salaire pour les AVS puis les AESH sont largement insuffisantes pour motiver de potentiels candidats. Pourtant, la prise en compte des besoins des élèves passe irrémédiablement par le renforcement de ces fonctions d'accompagnement. Si un nouveau texte normatif doit apporter

¹²⁵⁴ <http://www.fnaseph.fr/>

¹²⁵⁵ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 25 du 19 juin 2003, Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003 relative aux Assistants d'éducation ; circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 relative à la Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.

¹²⁵⁶ Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, JORF n° 0149 du 29 juin 2014, texte n° 33 ; Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 28 du 10 juillet 2014, Circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014, Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap.

des précisions sur ces différents points, il faudra attendre pour en apprécier la mise en place effective¹²⁵⁷.

b) Les fonctions institutionnelles

Alors même que les besoins des élèves doivent faire l'objet de toutes les attentions, F. DUBET note que "nous ne prenons pas le chemin de cette évolution pédagogique en optant pour une division continue du travail éducatif¹²⁵⁸.

Si le monde scolaire souffre d'un cloisonnement entre les enseignants chargés de transmettre les savoirs, les personnels de direction qui s'occupent essentiellement des questions administratives, les psychologues, infirmiers et assistants sociaux qui prennent en charge d'éventuelles difficultés personnelles et familiales, l'inclusion scolaire suppose un rapprochement certain de ces différentes fonctions institutionnelles. Ainsi, dorénavant, l'enseignant n'est plus limité à la seule transmission des connaissances. Avec la promotion de l'individu au sein de l'école, l'enseignant est amené à mieux connaître l'élève en s'informant auprès des autres professionnels relevant du ministère de l'Éducation nationale. La notion d'équipe pédagogique prend donc ici tout son sens. Il s'agit désormais de faire travailler ensemble des personnels dont les missions premières pouvaient laisser penser que le partage des informations collectées n'était pas nécessaire. Avec l'affirmation de la position de l'élève au centre du système éducatif, et ce dès 1989¹²⁵⁹, et avec l'accompagnement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, chaque professionnel inscrit son travail dans une inévitable dimension collective.

Ce rapprochement intra professionnel constitue selon F. DUBET une étape indispensable à l'acquisition individuelle d'une expérience démocratique¹²⁶⁰. L'élève est alors au centre d'orientations collectives à même de favoriser un meilleur accompagnement. De même, la qualité de la prise en charge est également bénéfique au niveau parental. En effet, des parents, ayant du mal à reconnaître les difficultés de leur enfant, sont plus enclins à

¹²⁵⁷ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°18 du 4 mai 2017, Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017, Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap

¹²⁵⁸ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.86.

¹²⁵⁹ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860.

¹²⁶⁰ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.87.

écouter lorsque différents professionnels ont pris la peine de croiser leurs informations. Ainsi, la force du travail collectif réside à la fois dans la définition d'une meilleure connaissance du sujet, mais aussi dans une meilleure communication des observations faites aux familles et aux autres professionnels. La transmission des connaissances scolaires n'est donc clairement plus le seul objectif de l'école. Cette dernière tente tout autant de valoriser les expériences de concertation, tout en essayant d'œuvrer largement à l'épanouissement individuel de chaque enfant et adolescent.

2) Quid de l'orientation à la fin de l'instruction obligatoire ?

A la fin de la scolarité obligatoire, les enseignants sont confrontés à la question de l'orientation. Les élèves qui relevaient exclusivement de l'enseignement spécialisé poursuivaient leur vie professionnelle au sein d'établissements protégés. Avec la volonté portée par la loi du 11 février 2005 de désenclaver le handicap, les personnes auparavant protégées par un système de filières se retrouvent désormais en concurrence au sein d'une société qui doit s'adapter. Heureusement, des dispositifs institutionnels permettent la compensation et l'accessibilité indispensables. Il n'en reste pas moins que les politiques ainsi menées font une large place à l'autonomisation et à la responsabilisation des personnes. Ainsi, l'individu se voit reconnaître ses droits, mais doit aussi être en mesure de les faire valoir. L'acquisition de l'autonomie, d'un esprit d'initiative sont donc logiquement mis en avant tout au long du cursus scolaire, en cohérence avec les objectifs poursuivis.

a) L'orientation : une problématique délicate pour tous les élèves

L'école française est largement empreinte d'un élitisme historique dont il convient de se départir, afin de valoriser la qualification future de chaque élève. Au début de la V^e République, s'est développée une approche essentiellement fonctionnelle des aptitudes et des apprentissages, qui est à l'origine d'une vision faisant la part belle à l'égalité des chances selon les mérites personnels. A l'opposé de cette approche consacrant une compétition scolaire, les objectifs de socialisation portés depuis plusieurs décennies par l'enseignement spécialisé

semblent a priori plus proches de la volonté politique consistant à mettre l'élève au centre du système éducatif. La prise en compte de cette réalité, combinée à l'affirmation de la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers et à la promotion de l'inclusion scolaire, doit s'accompagner à terme d'un changement de regard de la société favorisant un passage vers une culture de la réussite.

La culture du résultat, conformément à une norme préalablement établie au sein du système éducatif, a pour conséquence de décrédibiliser les élèves ne répondant pas à l'excellence scolaire. L'ouverture de l'école à un public ayant des difficultés plus importantes pourrait entraîner une révision des attentes de l'institution et de la société. Mais, en attendant cette évolution qui favoriserait la prise en compte des besoins de chacun, il est trop souvent demandé au public nouvellement accueilli de s'adapter à une norme prédéfinie. Ainsi, les professionnels s'emploient aujourd'hui à parler de scolarisation de tous les élèves ou d'inclusion scolaire alors même que le système peine à s'adapter aux particularités des élèves. La difficulté pour ces derniers réside donc dans le fait que, malgré la définition de nouveaux dispositifs d'accueil plus souples, les efforts individuels sont trop peu valorisés. L'école reste largement marquée par une culture du résultat faisant une large place aux notes. L'équilibre entre ces différentes réalités semble peu évident à déterminer d'où la complexité de l'adaptation professionnelle aux nouvelles missions. Ainsi, dans les faits, la question de l'orientation se pose tout au long de la scolarité. La référence à la norme est très prégnante et traduit largement les attentes sociales en la matière.

Si, selon J.-F. CHOSSY¹²⁶¹, un changement des mentalités est plus que jamais souhaitable afin de distinguer les réussites de chaque élève de l'admission d'une simple bienveillance à l'encontre d'enfants en difficulté ou en situation de handicap, il en est également de même concernant la question de l'orientation à la fin de la scolarité obligatoire. L'utilisation de termes valorisant l'inclusion rentre dans cette perspective : ainsi, parler de classe d'inclusion scolaire (CLIS) et d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS-école et ULIS-collège) permet le dépassement de la notion d'intégration. Cette proposition assortie du souhait de "changer les mots pour changer les mentalités"¹²⁶² reflète la volonté affichée d'une évolution qui ne doit cependant pas bouleverser le système défini. Les recommandations formulées invitent à la patience et à un changement très progressif alors même que l'inclusion effective des élèves et la valorisation de la réussite supposeraient un renversement des

¹²⁶¹ Jean-François CHOSSY, sur la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, op.cit.

¹²⁶² Ibid.

objectifs alloués à l'école. Le risque d'isolement d'une population fragilisée par l'apport de moyens compensatoires qui ne seraient que partiellement pris en compte rend l'évolution du système éducatif relativement urgente.

b) Responsabilisation des élèves relevant de l'ASH et concurrence future

Il ressort de l'étude menée par C. BAUDELLOT et R. ESTABLET qu'il faudrait "supprimer tout ce qui fait obstacle à la constitution d'une véritable école unique"¹²⁶³, afin d'améliorer les résultats issus des enquêtes internationales. Ainsi, à la lumière des évaluations du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) organisées sous l'égide de l'OCDE, il convient de promouvoir un parcours identique à tous les élèves en recherchant au maximum l'hétérogénéité tout en refusant les redoublements ou l'institution de filières plus ou moins reconnues. La politique actuelle va clairement dans ce sens en recentrant l'action éducative dans le giron du ministère de l'Education nationale, et en promouvant l'apport d'une aide au plus près des besoins des élèves. Cependant, la logique de réduction des dépenses publiques combinée à une action qui dépasse difficilement l'affirmation de principes justes peut rendre ces évolutions délicates. Ainsi, si l'école doit en théorie accueillir tous les élèves étant en situation de handicap, encore faut-il leur donner les moyens de partager la vie des enfants du même âge : cela passe obligatoirement par un investissement humain et financier qui se doit d'être efficace alors même que les conditions d'accueil sont parfois défavorables, eu égard aux effectifs des classes et à la grande diversité des problématiques médicales rencontrées. Par ailleurs, la définition d'un socle commun de connaissances ne peut à lui seul renverser la logique qui mène à la reconnaissance exclusive des meilleurs éléments. L'ouverture de l'école entérinée par la loi du 11 février 2005 et par la promotion de l'inclusion scolaire permettra peut-être l'adoption d'un nouveau regard plus enclin à considérer autrement la diversité, au lieu de fonctionner selon une vision normative caractérisée par l'accession au mérite des meilleurs et la relégation des moins bons.

A ces questions inhérentes à la définition même du système éducatif, s'ajoute également des interrogations quant à la responsabilisation d'élèves autrefois scolarisés dans des filières protégées. Ainsi, il leur est demandé de s'adapter à un environnement social

¹²⁶³ Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, op.cit., p.117.

parfois peu enclin à les accueillir, et ce, malgré les intentions mises en avant par le biais de l'inclusion scolaire. De même, à la fin de la scolarité obligatoire, ces jeunes qui ont des besoins spécifiques se retrouvent en concurrence avec d'autres adolescents du même âge. Ainsi, se pose logiquement la question de l'articulation entre la formation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et la reconnaissance de travailleur handicapé au sein du monde professionnel ordinaire. Si l'inclusion scolaire vise notamment la concrétisation du droit à compensation et de l'accessibilité, ces objectifs doivent largement être poursuivis à tous les âges de la vie.

B- L'évolution des attentes envers les partenaires

L'inclusion scolaire et la considération de l'individu engendrent nécessairement une évolution des attentes envers les partenaires. Les enseignants doivent davantage travailler avec les professionnels de l'éducation et de la médecine, en plus de répondre à leur mission première au sein des classes. Cela passe nécessairement par un rapprochement entre l'école et le secteur médico-social. Mais l'inclusion suppose aussi une adaptation de la société dans son ensemble aux nouvelles problématiques issues de la prise en compte du handicap au quotidien. Si la médecine et la psychiatrie continuent à jouer un rôle important dans l'accompagnement des enfants et adolescents, cela ne peut désormais se faire sans référence à la scolarisation : les équipes de suivi de scolarisation s'inscrivent justement dans une telle perspective.

1) Développer les partenariats

L'école s'ouvre progressivement à de nouvelles problématiques. Considérer individuellement les élèves en grande difficulté et ceux en situation de handicap entraîne la définition de nouvelles relations entre les enseignants et les éducateurs. Si historiquement le cloisonnement était réel, de plus en plus, ces deux professions sont amenées à partager leurs observations. Par ailleurs, il convient également de préciser que les politiques liées à l'inclusion scolaire peuvent aussi avoir des conséquences sur la perception des compétences

des élèves lors des stages en entreprise. Ainsi, dans le cadre de l'orientation, les élèves découvrent des champs d'activités professionnelles tandis que dans le même temps, les entreprises s'adaptent aux problématiques liées au handicap et aux difficultés de compréhension. Ainsi, l'école joue un rôle primordial dans le partage des connaissances.

a) Relations entre l'école et le secteur médico-social

L'enseignement spécialisé évolue depuis plus de trente ans au rythme de réformes propres, ou de modifications ayant parfois une incidence indirecte. Le rapprochement de ce champ scolaire et de l'école ordinaire engendre inévitablement de nouvelles interrogations qui viennent bousculer un système établi, sans pour autant parvenir à le modifier en profondeur. Pourtant certaines évolutions importantes vont dans le sens d'une égalité accrue fondée sur la reconnaissance de chaque individu. L'évolution des échanges entre enseignants et des liens interprofessionnels sont des pistes à explorer afin de valoriser les réussites de chacun.

L'inclusion scolaire va à l'encontre de la division du travail éducatif qui reconnaissait auparavant des missions propres aux enseignants spécialisés et aux éducateurs spécialisés¹²⁶⁴. Ces distinctions existent toujours même si les nouveaux objectifs scolaires et sociaux favorisent un rapprochement entre le monde de l'école et le secteur médico-social. Ainsi, l'enjeu de la période consiste à amener deux professions qui se méconnaissent à travailler ensemble, afin de mieux accompagner les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cela revient donc à passer d'une différenciation historique consacrant une séparation stricte entre deux secteurs qui se sont opposés à une collaboration difficile à instituer¹²⁶⁵.

Un tel rapprochement peut se faire en mettant en place des conventions entre les établissements, afin de mieux définir les missions propres à chaque professionnel. Ainsi, un jeune peut être à la fois accueilli à l'école et dans un établissement médico-éducatif. La relation entre ces deux structures doit s'organiser selon une logique de parcours individualisé. A ce sujet, E. PLAISANCE note que la Commission nationale consultative des droits de l'homme a rendu un avis le 6 novembre 2008 à propos du bilan de la loi du 11 février

¹²⁶⁴ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.137.

¹²⁶⁵ Michel CHAUVIERE, Dominique FABLET, *L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile*, Revue française de pédagogie, n° 134, janvier-mars 2001, p.76.

2005¹²⁶⁶, allant dans le sens d'une plus grande coopération entre les professionnels de l'éducation. Le passage d'une institution à une autre doit donc s'inscrire dans une convention clairement établie entre les différents partenaires. L'implication et l'accompagnement des parents sont également indispensables en la matière. Comprendre les rouages administratifs, les offres institutionnelles, les articulations entre les différents temps nécessite de prendre le temps d'expliquer les nouveaux objectifs découlant de l'inclusion.

Le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des personnes handicapées et à la coopération entre les établissements¹²⁶⁷ vient justement préciser les ajustements nécessaires à la définition de ces relations. Ce décret met en avant le projet personnalisé de scolarisation comme document essentiel à la définition des besoins du jeune.

b) Relations entre l'école et le monde de l'entreprise : une découverte professionnelle difficile à instituer

J. ROCA a étudié le passage de la ségrégation à l'intégration des enfants inadaptés dans l'éducation avant 1975¹²⁶⁸. Dans sa conclusion et afin de favoriser cette évolution, elle ouvre différentes pistes relatives à la mutation des institutions, à la diminution des effectifs par classe, à l'augmentation du nombre d'enseignants et à l'instruction de l'opinion publique. Ces recommandations pourraient être reprises aujourd'hui même si les dispositifs scolaires ont été modifiés. A cela, il serait possible d'ajouter la nécessité d'encourager les concertations entre professionnels de l'éducation.

En plus de ces recommandations générales, il serait également envisageable de considérer la nécessité d'ouvrir le monde de l'entreprise aux nouvelles réalités scolaires. Ainsi, avec la promotion de l'inclusion, les élèves allant en stage sont accueillis par des professionnels parfois non sensibilisés à la grande difficulté scolaire, aux troubles d'apprentissage ou aux instabilités comportementales. L'arrivée d'un public autrefois en marge engendre une prise en compte renforcée de besoins clairement ciblés qui pourrait être profitable à tous les élèves de l'école ordinaire. Le rapprochement de l'enseignement

¹²⁶⁶ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.138.

¹²⁶⁷ Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des personnes handicapées et à la coopération entre les établissements, JORF n° 0080 du 4 avril 2009 p.5960 texte n° 15.

¹²⁶⁸ Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, op.cit., p.307.

spécialisé et de l'école ordinaire doit donc favoriser une différenciation des finalités ou des attentes en fonction des potentialités des élèves au sein d'un socle commun qui permet la définition d'une culture partagée. Pour cela, il convient d'élargir le champ d'aides susceptibles d'être proposées afin de définir des projets personnels de scolarisation au plus près des souhaits et des capacités des élèves concernés. Cela doit se faire au sein de l'école, mais également au sein des entreprises lorsque les élèves bénéficient de temps de stage. La mise en place des objectifs de la loi du 11 février 2005 et la prise en compte des difficultés des élèves supposent l'ouverture d'une réflexion indispensable afin de garantir la scolarisation de tous les élèves et "l'accessibilité pédagogique pour tous"¹²⁶⁹.

L'incorporation progressive de l'enseignement spécialisé à l'école ordinaire n'est donc pas terminée au regard du nombre de défis devant être relevés par l'école et la société toute entière. L'affirmation de F. DUBET selon laquelle "l'école doit résister à la force de sa propre croyance dans le mérite et dans la grandeur de son isolement"¹²⁷⁰ prend tout son sens au contact de la révolution induite par l'inclusion d'un public relevant initialement de l'enseignement spécialisé.

2) Le rôle de la médecine ?

Le ministère de l'Education nationale tente d'organiser largement l'inclusion. Mais si l'accueil de tous les enfants et adolescents au sein d'institutions scolaires est un objectif prioritaire, cela doit nécessairement se faire en concertation avec les professionnels de la médecine afin d'envisager au mieux la faisabilité du projet personnalisé. La médecine et la psychiatrie ont donc un rôle important à tenir en offrant une expertise indispensable, dans le respect des informations médicales et de leur confidentialité.

a) La gestion des différences aujourd'hui

¹²⁶⁹ Hervé BENOIT, Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ?, Nouvelle revue de l'AIS, n° 22, 2e trimestre 2003, p.81.

¹²⁷⁰ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.88.

Selon P. MAZEREAU, l'enseignement spécialisé a connu une première évolution importante au cours des années 1980. Si auparavant, l'enseignement spécialisé peut être considéré "comme modèle de réponse aux différences inter-individuelles manifestées par les élèves dans le cadre de leurs apprentissages scolaires"¹²⁷¹, à partir de cette période s'organise un modèle de l'intégration pour gérer en son sein l'ensemble des différences. Avec l'inclusion scolaire, il s'agirait désormais de proposer un modèle indifférencié, reconnaissant les différences non plus d'un point de vue négatif mais comme constitutif de chaque individu. Ainsi, chaque élève peut inscrire désormais son désir de similarité dans une volonté de voir ses spécificités propres acceptées et reconnues par l'école.

L'école tente donc de faire émerger un nouveau modèle, qui n'emprunte plus au souhait de normaliser, de rééduquer, mais qui répond à l'exigence du respect des droits fondamentaux. Face à cela, les institutions médicales et psychiatriques apportent une expertise précieuse, qui permet les adaptations pédagogiques nécessaires. Pour autant, les savoirs scientifiques ne sont clairement plus destinés à distinguer les individus pour les séparer. Au contraire, ils donnent les moyens à l'école de s'adapter aux problématiques individuelles. Ainsi, concernant l'évolution de la médecine de réadaptation, D. TRUSCELLI et E. ZUCMAN écrivent que cette dernière "est longtemps restée une médecine purement rééducative attachée à l'homme réparée"¹²⁷². Ces deux auteurs indiquent que, à l'heure actuelle, la médecine de réadaptation est désormais sociale : elle doit avant tout être attentive à ne pas provoquer de désinsertion familiale, scolaire ou professionnelle en privilégiant "les rééducations ambulatoires et de proximité, tout en veillant à ne pas entraver la scolarisation"¹²⁷³. L'objectif des politiques publiques n'est donc plus la réadaptation dans une optique exclusivement fonctionnelle et professionnelle. En effet, il s'agit davantage de scolariser l'ensemble des enfants et adolescents dans une optique de participation citoyenne régie par la promotion de l'égalité.

Un mouvement semblable concerne le handicap psychique. Ainsi, l'inclusion permettrait le passage d'un traitement isolé des difficultés psychiatriques à un accompagnement individualisé au sein d'établissements médico-sociaux ou en milieu

¹²⁷¹ Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, op.cit., p.421.

¹²⁷² Danièle TRUSCELLI, Elisabeth ZUCMAN, Les savoirs de la médecine de réadaptation fonctionnelle, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, pp.145-161.

¹²⁷³ Ibid.

ordinaire. L'arrêt *Beaufils* rendu par le Conseil d'Etat¹²⁷⁴ s'inscrit dans cette logique. A titre d'exemple et grâce aux actions militantes des familles et des associations, la scolarisation des élèves souffrant d'autisme est de plus en plus envisagée en milieu ordinaire. Cela suppose la définition de temps particuliers permettant à la fois de dissocier plus clairement le soin et l'accompagnement, sans renoncer ni à l'un ni à l'autre¹²⁷⁵.

b) Les limites de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire suppose une adaptation constante de ces structures aux besoins des individus. Cela engendre nécessairement la mise en place importante de moyens humains et financiers. Mais, parfois, il arrive que l'école ordinaire se retrouve sans solution face à l'importance de problématiques individuelles sociales ou médicales. De telles situations peuvent mettre à mal les équipes éducatives qui se trouvent incapables de s'adapter aux difficultés rencontrées.

Ainsi, dans le contexte de l'inclusion scolaire, une nouvelle interrogation concerne la prise en charge effective des élèves lorsque l'école ordinaire ne peut suffire à apporter les réponses nécessaires à leurs besoins. Très souvent, dans de telles circonstances et à défaut de dispositifs suffisamment nombreux ou eu égard aux problématiques individuelles, ces élèves sont renvoyés dans leurs familles sur le temps scolaire. Cette situation particulière qui vient remettre en question l'obligation d'instruction doit engendrer une réflexion sur le partenariat nécessaire entre les secteurs de l'éducation : la rareté des places disponibles dans les établissements scolaires spécialisés tels que les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP) ou dans les dispositifs relevant du secteur médico-social tel que les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) amène à repenser les objectifs de la loi de 2005 et de l'inclusion scolaire à la lumière des moyens alloués.

Face à ces situations difficiles, dans lesquels, bien souvent, seuls les parents qui connaissent les rouages administratifs peuvent obtenir gain de cause, il convient de développer les dispositifs d'aide aux familles. Ainsi, malgré les notifications des Maisons départementales des personnes handicapées, de nombreux enfants se retrouvent sans

¹²⁷⁴ Arrêt *Beaufils*, Conseil d'Etat, 16 mai 2011, n° 318501.

¹²⁷⁵ Roger SALBREUX, *Les savoirs de la psychiatrie*, in Sous la direction de Charles GARDOU, *Handicap*, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, pp.225-239.

accompagnement éducatif, psychologique ou paramédical. Une telle réalité met à mal les objectifs bienveillants de l'inclusion scolaire. Les disparités territoriales sont nombreuses, tout comme les défauts de partage des informations. La notion d'accompagnement, tout comme celle d'accessibilité, doit être encore largement définie. Ces deux notions s'inscrivent pleinement dans une approche politique de l'éducation, puisque l'inclusion est érigée en projet de société. Si l'idée d'établir un serment qui "engagerait tout acteur éducatif à prendre en compte la question du handicap dans l'ordinaire de son exercice professionnel, à apporter une égale attention à tous les enfants, en situation de handicap ou non"¹²⁷⁶, est sans doute trop générale pour avoir des répercussions concrètes, il n'en reste pas moins que chaque professionnel doit faire preuve de bienveillance. L'éthique du care¹²⁷⁷ rejoindrait en cela les objectifs ainsi promus par l'inclusion scolaire. Refonder le lien social, refaire société, prendre soin des autres sont autant d'expression permettant de poser autrement la question du lien social : avec l'inclusion scolaire, l'école semble vouloir mettre en son sein et s'appropriier les questions relatives à la vulnérabilité, à la dépendance et à l'interdépendance. Trouver un équilibre avec l'objectif de réussite individuelle et de promotion des meilleurs constitue dès lors une mission délicate pour l'ensemble des personnes concernées par l'éducation et la scolarisation des enfants et adolescents.

¹²⁷⁶ Charles GARDOU, Le temps des propositions, Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.429-439.

¹²⁷⁷ Fabienne BRUGERE, La politique de l'individu, Seuil, Paris, 2013.

Chapitre 2 La rencontre des problématiques scolaires et des difficultés sociales

Fonder les politiques scolaires sur l'inclusion permet de dépasser le seul cadre de l'école. Cela s'inscrit dans un mouvement entamé au cours des années 1970 qui se caractérise par la promotion de politiques scolaires destinées à lutter contre les inégalités en matière d'éducation. Un tel objectif concerne en premier lieu les établissements et les professionnels du ministère de l'Education nationale. En second lieu, il permet d'établir un lien avec les politiques sociales à l'œuvre depuis quarante ans. Ainsi, il apparaît indispensable de lier les problématiques liées à l'inclusion scolaire aux questions sociales relatives à la lutte contre l'exclusion, à la participation de tous et à la recherche d'une plus grande justice sociale. De nouvelles solidarités s'organisent donc autour de l'action de l'école, tout en se fondant sur des principes défendus au niveau supranational et notamment européen. Avec l'inclusion scolaire, l'école devient encore davantage un acteur de justice sociale : l'égalité, la participation de tous, le respect des individus, la possibilité de compenser, de remédier à certaines difficultés identifiées sont autant de missions dont l'école se saisit. Ainsi, dès le plus jeune âge, l'individu est invité à inscrire son action dans un cadre collectif, à même de mettre en avant ses capacités propres, ses mérites ou ses potentialités. L'école s'affirme donc comme le garant de ce mouvement égalitaire en apportant éventuellement les aides nécessaires à l'épanouissement individuel. A terme, l'objectif poursuivi vise la construction de citoyens autonomes, capables d'être les acteurs de leur propre existence et de faire valoir leurs attentes et leurs aspirations. Les finalités de l'éducation sont ainsi questionnées : il convient ainsi d'exposer comment l'école tente de devenir le garant du respect de la justice sociale, tout en cherchant à donner les moyens à chacun d'affirmer son autonomie et de participer à la vie en société.

Section 1 L'école, la justice sociale et l'individu

Historiquement, l'enseignement spécialisé recueillait les élèves ne pouvant s'inscrire dans la compétition scolaire. Au nom d'une forme de justice sociale faisant la part belle aux différences physiques et mentales, l'enseignement spécialisé répondait à l'objectif d'une intégration différée par le biais du travail. Dorénavant, avec l'inclusion scolaire, l'école tente de définir un modèle de justice sociale en son sein, sans distinguer les élèves a priori. De

nouvelles solidarités sont donc à l'œuvre : elles cherchent à prendre en compte l'individu, ses aspirations propres et son appartenance à un groupe. Les politiques ainsi poursuivies traduisent une évolution de la considération de l'altérité. Elles s'inspirent largement de théories et d'expériences étrangères, et sont aussi soumises à la définition de programmes internationaux.

Paragraphe 1 Prise en compte de l'altérité dans le cadre de nouvelles solidarités

L'école et l'inclusion scolaire portent une attention notable aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Si une telle catégorisation d'élèves peut être bénéfique afin d'identifier les problèmes rencontrés, elle peut tout aussi bien les enfermer dans un nouveau cloisonnement. Pour autant, au sein d'une institution qui souhaite accueillir indistinctement tous les enfants considérés par l'instruction obligatoire, il est nécessaire d'avoir recours à des moyens relevant d'une politique compensatoire. La définition et la référence aux "besoins éducatifs particuliers" permet cette prise en compte individuelle, dans un cadre collectif. En cela, une telle référence s'inscrit pleinement dans un mouvement de lutte pour la reconnaissance qu'il convient de présenter, et ce, même si les considérations sociétales sur la grande difficulté scolaire et le handicap évoluent lentement.

A- Les besoins éducatifs particuliers : un modèle transposable et généralisable ?

Faire référence aux besoins éducatifs particuliers permet de ne pas distinguer les élèves rencontrant des difficultés passagères, ceux ayant des difficultés durables et ceux dont le handicap ne leur permettrait pas de suivre un cursus ordinaire, si l'on se réfère à une certaine norme scolaire. Une telle référence permet donc de définir des dispositifs innovants à même d'adapter les réponses institutionnelles aux besoins identifiés, l'objectif visant in fine à rétablir les chances de réussite. Pour autant, dans notre société, la prégnance du modèle déficitaire du handicap rend parfois difficile la mise en place de ces dispositifs de remédiation. Ainsi, bien souvent, l'aide octroyée à un élève dépend d'une reconnaissance

médico-administrative entérinée par la Maison départementale des personnes handicapées, ce qui constitue en soi une nouvelle distinction.

1) Besoins éducatifs particuliers et chances de réussite

La reconnaissance des besoins éducatifs particuliers vise à rétablir une égalité des chances de réussite. Un tel objectif questionne les finalités de l'éducation. En effet, si des mesures spécifiques sont mises en œuvre, il est nécessaire de se demander dans quels buts sont ainsi menées de telles politiques. Ainsi, l'accueil de tous les élèves à l'école pourrait constituer une simple obligation de moyens, les établissements scolaires se donnant les moyens humains, pédagogiques, matériels et financiers de scolariser tous les enfants et adolescents. Par contre, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers relève davantage d'une obligation de résultats, dans la mesure où il s'agit de garantir les mêmes chances de réussite à tous les élèves.

a) Pourquoi prendre en compte les besoins éducatifs particuliers ? Doit-on articuler les chances de réussite à une obligation de résultats ?

La reconnaissance des spécificités individuelles engendre de nouvelles interrogations quant à la finalité des actions qui en découlent. Ainsi, outre le fait que l'école joue un rôle primordial dans l'éducation à la démocratie¹²⁷⁸, il convient de se demander quels sont les résultats attendus.

Il est logique d'exiger une obligation de résultats concernant l'acquisition d'une culture commune par tous les enfants et adolescents. S'en tenir à la seule obligation de moyens en la matière viendrait limiter les actions pouvant être envisagées. Ainsi, si les professionnels de l'éducation n'ont pas cette exigence, il ressortirait un certain fatalisme qui conduirait inévitablement à une reproduction pure et simple des inégalités. Articuler l'égalité des chances de réussite à une obligation de résultats permet donc de conserver une mobilisation

¹²⁷⁸ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.21.

professionnelle qui doit être bénéfique à tous les élèves¹²⁷⁹. Un parallèle peut être effectué avec la lutte pour l'égalité entre hommes et femmes. Ainsi, par l'action mobilisatrice, parfois militante, il conviendrait d'exiger le respect d'une parité destinée à faire évoluer les mentalités. Pour R. SENAC¹²⁸⁰, la définition d'une égalité par défaut, accentuant en fait les différences, ne permet pas d'envisager une égalité effective entre les différents membres de partis politiques ou entre représentants locaux ou nationaux. Cette même logique concerne les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Au même titre que tous les autres élèves, ces derniers ont le droit d'aller à l'école et de bénéficier de conditions optimales afin d'apprendre du mieux qu'ils peuvent. La société est donc responsable de leur sort, mais tend encore une fois à les distinguer d'une manière plus douce. Pour autant, faire de l'inclusion scolaire une réalité suppose que les acteurs de l'école ne doivent pas avoir peur d'innover, de proposer des actions pédagogiques spécifiques, afin de "miser sur les possibles au lieu de focaliser sur les manques"¹²⁸¹. Une telle posture permettrait de valoriser les réussites au lieu de pointer les difficultés.

Pourtant, si l'école peut mener ce combat égalitaire au profit de tous les élèves, les politiques engagées pourrait s'avérer insuffisantes. En effet, à l'instar de P. SAVIDAN, il est nécessaire de remarquer que les actions visant à promouvoir la lutte contre les discriminations sont intéressantes, mais ne sont sans doute pas suffisantes en elles-mêmes. Pour cet auteur, ces politiques doivent être complétées afin de répondre à la question de savoir "comment expliquer cette montée en puissance du thème de l'égalité civile et politique au détriment de l'égalisation économique et culturelle"¹²⁸². Avec l'inclusion scolaire, l'école mène actuellement un combat pour l'égalité. Si cette action est louable, cette institution ne peut mener seule cette lutte. Il convient donc de réfléchir à la généralisation de mesures bienveillantes à l'ensemble des politiques publiques, tout en veillant à ne pas déterminer de nouvelles classifications à l'origine d'exclusions.

b) Prise en compte des besoins éducatifs particuliers et "actions positives" auprès d'élèves identifiés

¹²⁷⁹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.59.

¹²⁸⁰ Sandrine DAUPHIN, Réjane SENAC, *Femmes-hommes, Penser l'égalité*, Les Etudes n° 5359-60, La Documentation française, Paris, 2012.

¹²⁸¹ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !*, op.cit., p.105.

¹²⁸² Patrick SAVIDAN, *Repenser l'égalité des chances*, op.cit., p.197.

Au même titre que l'emploi du mot "inclusion", l'utilisation du terme "reconnaissance" est essentielle. Elle implique une participation juridique, citoyenne en permettant l'exercice de droits à des populations ne pouvant en bénéficier auparavant. Ainsi, pour A. HONNETH, "les droits sont en quelque sorte les exigences individuelles dont je puis être sûr qu'elles seront satisfaites par l'autrui généralisé"¹²⁸³. L'inclusion permet à chacun de faire partie de la même communauté juridique, tout en envisageant la possibilité d'adaptations afin de remédier aux difficultés rencontrées par les personnes en situation de handicap. L'exigence de reconnaissance constitue donc une garantie sociale due à chaque citoyen. Selon ce même modèle, l'école se doit de compenser les inégalités initiales, sociétales ou culturelles. Envisager l'inclusion dans cette perspective revient donc à agir sur l'ensemble des élèves ayant des besoins ponctuels ou durables. Ainsi, tout élève peut être amené à rencontrer des difficultés passagères, que ce soit dans une discipline donnée, ou en fonction d'aléas propres ou extérieurs à l'école. C'est pourquoi, il est difficile d'identifier des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, sans utiliser des classifications excessives, et à l'inverse, sans être amené à considérer l'ensemble des individus indépendamment du groupe classe auquel ils appartiennent. Si A. RENAUT se positionne en faveur de la discrimination positive¹²⁸⁴ en identifiant certains élèves comme étant susceptibles de recevoir davantage d'aides eu égard à leurs conditions de vie initiale, le modèle de l'inclusion s'oppose à cette approche. En effet, l'indistinction formelle est la règle tandis que l'adaptation aux réalités individuelles constitue un moyen de compenser les inégalités.

La prise en compte des besoins éducatifs particuliers suppose donc une affirmation des luttes pour la reconnaissance, action qui doit permettre l'accompagnement d'élèves identifiés sans pour autant les distinguer des autres jeunes du même âge. Cela suppose donc de trouver un équilibre entre la prise en charge globale de l'ensemble de la jeunesse dans des structures scolaires similaires et des mesures particularisantes non discriminatoires. La concrétisation de ces objectifs ne peut se faire que par une évolution de l'idée de compensation : ainsi cette dernière doit permettre à chacun d'exercer son droit à être scolarisé "sans dépendre exclusivement de la chance ou de la malchance"¹²⁸⁵. La lutte pour la reconnaissance apparaît

¹²⁸³ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.133.

¹²⁸⁴ Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.194.

¹²⁸⁵ Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.193.

donc indispensable à la promotion de l'idée d'égalité tout comme une réflexion sur les politiques de redistribution¹²⁸⁶ dans le cadre scolaire.

2) Besoins éducatifs particuliers et grande difficulté scolaire : faut-il avoir une reconnaissance de handicap pour bénéficier d'une aide spécifique ?

La définition des besoins éducatifs particuliers soulève de nouvelles interrogations. Si elle permet l'organisation d'un rapprochement des problématiques liées au handicap et à la grande difficulté scolaire, il est nécessaire qu'une telle notion puisse être utilisée indépendamment de toute reconnaissance médicale. Ainsi, le modèle compensatoire à l'œuvre depuis la loi du 30 juin 1975 permet l'octroi d'une aide spécifique en fonction d'une reconnaissance médico-administrative. Faire référence aux besoins éducatifs particuliers des élèves devrait permettre d'organiser ce dépassement, sans enfermer les individus dans des catégorisations excessives, l'objectif étant de désinsulariser le handicap et la grande difficulté scolaire.

a) L'importance de la reconnaissance administrative : entre stigmatisation et ouverture de droits à compensation

Encourager l'inclusion de nouveaux élèves au sein de l'école ordinaire a des conséquences sur le traitement de la difficulté scolaire et l'aide apportée dans ce domaine par les enseignants spécialisés. La disparition progressive des filières séparées et la définition de moyens permettant la scolarisation des enfants et adolescents handicapés engendrent une modification des dispositifs de l'enseignement adapté. Cette évolution, également motivée par une nouvelle politique budgétaire, soulève de nouvelles questions quant à la lutte contre l'échec scolaire.

Le mouvement vers la scolarisation des élèves en situation de handicap est amorcé depuis la loi de 2005. Les effets de cette nouveauté se ressentent dans la remise en question d'autres fonctions de l'enseignement spécialisé propres au traitement de la difficulté scolaire.

¹²⁸⁶ Patrick SAVIDAN, Repenser l'égalité des chances, op.cit., p.199.

Ainsi, l'orientation choisie amène à repenser le traitement des adaptations nécessaires à la scolarité dans le cadre de l'école ordinaire. Depuis la rentrée de septembre 2008, le soutien scolaire et les stages de remise à niveau sont les moyens proposés pour aider les élèves. Ces temps pris en charge par les enseignants d'école primaire sont organisés hors temps scolaire sans recours au personnel spécialisé auparavant sollicité. La centralisation des moyens autour de l'école ordinaire amène donc de nombreux professionnels à se poser la question de l'avenir de dispositifs destinés spécifiquement à l'aide aux élèves en ayant particulièrement besoin. Cette orientation a pour conséquence indirecte de limiter la participation d'élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire dans la mesure où ils ne se trouvent souvent pas sur le même pied d'égalité. Au contraire, la priorité donnée à l'évaluation sommative ou finale encourage les écarts sans pour autant parvenir à proposer un modèle permettant aux enseignants de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves. Face à cela, les enseignants ont souvent la possibilité de constater les difficultés sans pouvoir y remédier faute de temps, de moyens humains ou financiers ou de propositions de décloisonnement du temps scolaire.

Les enseignants spécialisés auraient sans doute un rôle à jouer dans l'aide pouvant être apportée aux difficultés diverses des élèves. Dans ce cadre, le dispositif des RASED qui n'a jamais eu les moyens des ambitions initialement affichées a le mérite de permettre d'envisager des réponses particulières à des problèmes concrets. Pourtant ces dispositifs s'opposent à l'orientation scolaire actuelle qui impose de considérer l'hétérogénéité du public accueilli. Ainsi, la loi de 2005 engendre un déséquilibre au sein de l'enseignement spécialisé en permettant d'avancer dans le domaine de la scolarisation des élèves en situation de handicap, à condition de répondre aux critères administratifs, tout en n'adaptant que très partiellement l'institution aux spécificités des élèves. L'accent est donc mis sur l'accès de tous aux différents établissements scolaires : l'intégration et l'inclusion semblent ainsi toujours aller davantage dans le sens d'une normalisation que dans celui d'une recherche de l'individualisation des prises en charge lorsque cela est nécessaire.

Cela se ressent particulièrement auprès des élèves en grande difficulté scolaire. Les effectifs des SEGPA s'accroissent dans chaque classe alors qu'une remédiation effective supposerait une aide d'avantage personnalisée. L'avancée engendrée par la loi de 2005 concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap a pour conséquence de modifier la lutte contre l'échec scolaire en la recentrant également dans le giron de l'école ordinaire. Il est alors demandé aux enseignants de procéder à une individualisation en fonction des besoins : cette prise en charge particulière, possible dans le cadre de la

différenciation pédagogique, suppose de ne pas forcément avoir les mêmes situations d'apprentissage, les mêmes attentes, les mêmes évaluations pour des élèves aux capacités diverses. La logique poursuivie est bien l'adaptation des équipes pédagogiques à la diversité du public scolaire comme l'indique H. BENOIT, pour qui "la prise en compte du besoin, parce qu'elle s'inscrit dans un cadre contextuel ou relationnel et qu'elle n'engage pas de caractérisation constitutionnelle de la personne, évite tout risque de stigmatisation et préserve l'intégrité des chances de réussite"¹²⁸⁷. Ce commentaire effectué en 2003 est toujours d'actualité dans la mesure où l'objectif de valorisation des réussites est peu enclin à s'implanter au sein de l'école et de la société.

La différence de traitement des questions propres à l'enseignement spécialisé se ressent dans la définition des moyens permettant de scolariser les élèves en situation de handicap et de ceux favorisant l'aide aux élèves en difficulté. Ainsi, le premier volet a fait l'objet d'une réflexion qui a engendré l'inscription d'un plan dans un cadre légal tandis que l'adaptation scolaire suppose un esprit d'inventivité si l'on considère à l'instar de B. GOSSOT que "la solution institutionnelle apparaît comme la moins imaginative"¹²⁸⁸. Cependant, cette impulsion nécessaire est parfaitement compatible avec l'apport des enseignants spécialisés qui semblent à même de partager une expérience acquise auprès de publics en difficulté.

b) Reconnaissance de handicap et risque d'exclusion par in-différence

Concernant le champ du handicap, certains auteurs, à l'instar d'A. BLANC¹²⁸⁹, mettent en avant les déficiences, les incapacités, pour caractériser des situations particulières. Au contraire, d'autres auteurs souhaitent désinsulariser le handicap en rapprochant les difficultés observées de celles pouvant être rencontrées par l'ensemble des êtres humains. Ainsi, parler de limitation d'activité, de malvoyant, de malentendant, de vulnérabilité sont autant d'expressions qui viennent parfois atténuer une réalité plus cruelle. L'utilisation de l'expression "besoins particuliers" relève clairement de cette deuxième logique¹²⁹⁰. Face à ce risque d'atténuation des difficultés, les personnes en situation de handicap et les associations

¹²⁸⁷ Hervé BENOIT, Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ?, Nouvelle revue de l'AS, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.81.

¹²⁸⁸ Bernard GOSSOT, Les élèves en difficulté à l'entrée au collège, op.cit.

¹²⁸⁹ Alain BLANC, Le handicap, ou le désordre des apparences, op.cit., p.25.

¹²⁹⁰ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.38.

représentatives doivent veiller à la bonne application des principes législatifs, mais aussi à faire en sorte que le handicap ne soit pas nié par banalisation ou indifférence.

Actuellement, la vigilance des associations permet de mettre en avant les incohérences d'un système qui prône la scolarisation de tous sans toujours parvenir à tenir ses engagements. Ainsi, malgré l'apport législatif, les élèves en situation de handicap se trouvent dans une position de "liminalité"¹²⁹¹ caractérisée par la reconnaissance de leurs besoins et la difficulté d'apporter des réponses satisfaisantes. Cette notion définie par l'anthropologue R. MURPHY renvoie au statut particulier de personnes se trouvant "dans une situation sociale de seuil lorsqu'un statut est abandonné et qu'un autre n'est pas encore acquis". Ainsi, la conviction des associations, combinée à l'implication de l'école dans son ensemble, doit amener à l'inclusion pleine et entière de tous les élèves. Mais une fois arrivé au bout des ambitions de la loi du 11 février 2005¹²⁹², selon le souhait des associations, la vigilance devra toujours être de mise pour éviter tout risque d'exclusion par in-différence.

Le risque d'une négation du handicap ou de son absence de prise en compte rejoindrait alors le concept "d'exclusion de l'intérieur" développé par P. BOURDIEU et P. CHAMPAGNE qui écrivaient en 1992 que "notre système réussit le tour de force de réunir les apparences de la démocratisation et la réalité de la reproduction"¹²⁹³. La démarche volontaire des principaux acteurs de cette réforme doit donc s'accompagner d'une vigilance permettant de ne pas se satisfaire de la simple inscription ou acceptation d'un élève ayant des besoins particuliers sans offre de moyen de compensation indispensable. Ce risque d'absence de reconnaissance est plus fort au fur et à mesure de l'évolution de l'élève en situation de handicap, puisque la compétition scolaire s'intensifie. Ainsi, selon J. ZAFFRAN, l'intégration scolaire est plus aisée en école maternelle qu'à l'école élémentaire ou au collège et au lycée¹²⁹⁴. Il en est de même concernant l'inclusion scolaire.

L'ambition de la loi du 11 février 2005 est donc clairement de partir d'une situation de discrimination caractérisée, qui ouvre un droit à compensation destiné à favoriser l'autonomie des élèves, pour tendre vers le rétablissement d'une situation universelle. Pourtant, cet objectif universaliste ne sera toujours que relatif au risque de nier les différences inhérentes aux

¹²⁹¹ Robert Francis MURPHY in Henri-Jacques STIKER, Handicap et exclusion. La construction sociale du handicap, in Sous la direction de Serge PAUGAM, L'exclusion : l'état des savoirs. Paris, La Découverte, 1996, p.319.

¹²⁹² ASH, Il faut aller au bout des ambitions de la loi du 11 février 2005, insistent les associations, n° 2545, 15 février 2008, p.47.

¹²⁹³ Pierre BOURDIEU, Patrick CHAMPAGNE, Les exclus de l'intérieur, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 91-92, mars 1992, p.72.

¹²⁹⁴ Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ?, op.cit., p.17.

personnes en situation de handicap. Un travail portant sur l'acceptation des différences dans la société doit dès lors être mené, en parallèle d'une réflexion sur la compétition scolaire entre élèves.

B- Les regards de la société sur le handicap et la grande difficulté

La promotion de l'inclusion scolaire s'inscrit dans une évolution sociétale qui dépasse le seul cadre de l'école. En œuvrant pour davantage d'égalité, les politiques publiques viennent interroger la société sur le traitement réservé aux personnes en situation de handicap. Ainsi, il s'agit désormais d'organiser le dépassement de la charité ou de l'assistance en valorisant les idées d'accompagnement et d'accessibilité. Cela engendre obligatoirement de nouvelles solidarités qui concernent également les nombreux élèves sortis du système scolaire sans qualification professionnelle.

1) Handicap : une solidarité impossible à envisager ?

D'un point de vue historique, les politiques scolaires en lien avec l'enseignement spécialisé ont permis de prendre en charge des enfants et adolescents inadaptés, puis handicapés. Dorénavant, et avec la dilution de l'enseignement spécialisé dans l'école ordinaire, il est nécessaire de définir de nouvelles solidarités autour d'une approche situationnelle du handicap. Ainsi, il est possible d'analyser cette évolution en faisant référence au "devoir d'assistance" initial et à l'obligation contemporaine d'accompagnement, obligation à la fois morale et légale.

a) Figure du "monstre" et "devoir d'assistance"

Si les personnes en situation de handicap elles-mêmes peuvent être amenées à mettre en avant leur situation particulière comme marqueur d'identité, d'autres personnes

revendiquent de ne plus être désignées en fonction de leur déficience. Ainsi, la prégnance d'un modèle historique se fondant sur l'avis médical est certaine.

E. PLAISANCE note que la reconnaissance du handicap ou d'une déficience peut être l'occasion de créer un lien social¹²⁹⁵, soutenu par des activités associatives. Selon cette perspective, une communauté d'individus ayant des difficultés similaires serait plus à même de se défendre collectivement en mettant en avant leurs besoins propres. Une telle orientation peut se justifier dans la mesure où elle permet aux personnes concernées de définir elles-mêmes leurs aspirations. Cependant, le risque est important de voir se constituer un repli identitaire tendant à distinguer les individus en fondant des communautés différentielles. Cette position, qui peut se justifier notamment au regard des remédiations pouvant ainsi être envisagées, rencontre un écueil important : en distinguant les déficiences, les individus, les aides disponibles, elle augmente un sentiment de cloisonnement des problématiques. Ainsi, la réunion des problématiques en fonction de leur similarité engendre une inévitable perte de relations interindividuelles, tout en véhiculant des représentations erronées, incomplètes ou approximatives du handicap. De telles perceptions peuvent dès lors déboucher sur une réduction du phénomène social que constitue le handicap, en limitant les personnes concernées à leur différence ou à leur "monstruosité"¹²⁹⁶. C. GARDOU résume ainsi ce rapport à la différence : "permettre d'exister aux personnes en situation de handicap nécessite, enfin, de les libérer de la cage des peurs ancestrales et des ignorances superstitieuses. La liste est longue des idées reçues, des préjugés, des stéréotypes et des affabulations qui les enserrant. Elle est lourde des restes d'une histoire judéo-chrétienne qui énonça les règles d'exclusion les plus drastiques envers ceux que l'on considérait comme impurs"¹²⁹⁷.

La logique défendue par l'inclusion tente avant tout de mettre en avant la dynamique égalitaire et universelle des relations humaines. Si un tel postulat semble a priori plus respectueux de l'individu, il convient de faire attention à insister sur le devoir de solidarité, indispensable à l'efficacité d'un tel projet. Ainsi, l'objectif pour chaque être humain est d'exercer ses droits tout en étant en mesure de répondre pleinement à ses devoirs. Une telle orientation peut amener à refuser toute appartenance identitaire trop fermée. L'équilibre entre une position constitutive de l'identité et une approche relativisant ces marqueurs distinctifs doit être proposé. A. JOLLIEN résume ainsi le risque d'un nouvel enfermement en fonction

¹²⁹⁵ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.40.

¹²⁹⁶ Henri-Jacques STIKER, *Corps infirmes et sociétés*, op.cit., p.266.

¹²⁹⁷ Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en !*, op.cit., p.115.

d'une déficience ou d'un handicap : "le mot représente une chaîne à laquelle est lié l'individu, la prison dans laquelle on enferme un individu. Le terme devient plus lourd que la réalité qu'il prétend désigner"¹²⁹⁸. Face à cela, l'exigence de solidarité est indispensable. Elle permet de considérer l'autre comme un égal, indépendamment de ses réussites ou de ses faiblesses.

b) Un mouvement continuuel vers un accompagnement accru et vers davantage de reconnaissance dans les sociétés démocratiques actuelles

Les revendications individuelles amènent à considérer davantage les mouvements d'égalisation des conditions. Si en réalité, la notion d'égalité s'accommode de multiples arrangements, l'idéal collectif tend à garantir cette exigence. Le mouvement pour la reconnaissance des personnes en situation de handicap s'inscrit dans cet esprit. Ainsi, de nombreuses associations représentatives, au départ fondées sur la considération de distinctions identitaires physiques ou médicales, militent désormais pour une certaine forme d'indifférenciation, au nom des droits fondamentaux reconnus à chaque individu.

Pourtant, même si ce mouvement vers davantage d'égalité est remarquable, la question du traitement administratif du handicap reste complexe. S'en tenir à l'affirmation exclusive des droits fondamentaux engendre une négation des différences. Ainsi, cela pourrait laisser penser qu'il existe "une population handicapée suffisamment homogène pour justifier d'un traitement global"¹²⁹⁹. L'inclusion scolaire s'inscrit pourtant dans ce mouvement en prônant une indifférenciation préalable de tous les enfants et adolescents. Une telle position initiale est heureusement relativisée par la volonté de définir un système susceptible de s'adapter aux besoins individuels de chaque élève. En plus de cette recherche d'une adaptation constante en fonction des observations faites, l'inclusion scolaire se fonde sur une culture positive du mérite en reconnaissant davantage les compétences, les potentialités de chaque individu. Considérer les capacités individuelles dans un ensemble commun, appréhender la diversité tout en veillant au respect des règles universelles sont autant d'enjeux portés par les politiques relatives à l'inclusion.

¹²⁹⁸ Alexandre JOLLIEN, *Eloge de la faiblesse*, Editions du Cerf, Paris 2006, p.95.

¹²⁹⁹ Isabelle VILLE, Jean-François RAVAUD, Alain LETOURMY, *Les désignations du handicap. Des incapacités déclarées à la reconnaissance administrative*, *Revue Française des affaires sociales*, n° 1-2, janvier-juin 2003, pp.31-53.

Le mouvement actuel, amorcé durant les années 1970 avec le passage de l'inadaptation à l'intégration de personnes exclues en fonction d'une norme, se caractérise dorénavant par la volonté d'adapter la société aux besoins individuels. Cet objectif s'inscrit dans une perspective entamée de longue date qui vise le développement des politiques liées à la reconnaissance identitaire, individuelle et collective. Ces politiques se concrétisent progressivement au contact d'une recherche d'un meilleur accompagnement des personnes considérées. Cela se traduit également au niveau professionnel. Ainsi, E. PLAISANCE évoque les comportements positifs de certaines entreprises qui tendent à valoriser les compétences dans une optique revendiquée d'ouverture à la diversité : ces orientations marquent surtout un retournement radical de perspectives sur les personnes handicapées. Outre le fait que celles-ci sont alors considérées comme faisant partie d'un ensemble de diversités et rejoignent ainsi l'humanité commune, la centration traditionnelle sur le handicap cède la place à une attention aux capacités, elles aussi dans toute leur diversité¹³⁰⁰. L'aménagement des postes de travail deviendrait ainsi la règle au même titre que l'adaptation de l'entreprise aux compétences des salariés.

2) Elèves et personnes en difficulté : une méfiance de la société ?

Les politiques publiques actuelles visent à permettre aux enfants et adolescents en situation de handicap de suivre une scolarité ordinaire. Une telle volonté se fonde sur une affirmation égalitaire et peut se traduire par l'octroi d'aides particulières accordées en fonction d'une reconnaissance médico-administrative. Mais, une telle obligation morale de solidarité engendre également de nouvelles questions quant à la prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire. Ainsi, les problématiques sont liées : il s'agit pour la société de définir des politiques à même de répondre à l'exigence de solidarité, sans se limiter à la seule catégorisation d'individus, mais en faisant référence à des situations individuelles problématiques.

a) D'une perception négative à l'obligation morale de solidarité

¹³⁰⁰ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.180.

Les inégalités sociales tiennent une place importante dans l'orientation des enfants et adolescents. Si les phénomènes de reproduction ont largement été étudiés et commentés, d'autres disparités sociales concernent les populations à tous les âges de la vie. Ainsi, en 2003, selon P. MORMICHE et V. BOISSONNAT, "en opposant la population des ouvriers et employés à celle des cadres et professions libérales, on s'aperçoit que le premier groupe est, à tous les âges, plus de deux fois et demie plus souvent en institution que présent à domicile et en milieu ordinaire. Les écarts les plus forts entre les deux groupes s'observent aux âges compris entre 15 et 70 ans, avec des pics plus élevés entre 15 et 19 ans"¹³⁰¹. Une telle observation permet d'établir un lien entre les situations sociales et professionnelles des parents et l'avenir de leurs enfants. Si l'inclusion scolaire, en réaffirmant le principe de solidarité, doit viser à diminuer ces inégalités de traitement, il n'en reste pas moins que seuls les parents les mieux informés et capables de comprendre les rouages administratifs sont réellement en mesure d'accompagner leur enfant. Dans ce contexte, l'obligation morale de solidarité semble largement conditionnée à la mobilisation des parents. Ainsi, par exemple, disposer de l'accompagnement d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) est conditionné par la demande initiale des parents, indépendamment de la gravité de la déficience ou de l'incapacité. Au niveau scolaire, cela se confirme avec la présence de parents sûrs de leurs droits qui peuvent obtenir une scolarisation en milieu ordinaire alors que l'hypothèse est moins envisagée pour d'autres enfants et adolescents issus de familles moins bien informées.

A l'heure de l'inclusion scolaire et de la généralisation de l'accueil de tous les enfants et adolescents au sein des mêmes écoles, un tel problème se retrouve au niveau de l'orientation. Privilégier une place en milieu protégé, quitte à inscrire le jeune dans un institut médico-éducatif de manière plus précoce, ou faire confiance à l'orientation proposée par les professionnels de l'éducation traduit deux démarches opposées. Dans la première situation, les parents informés des difficultés scolaires et sociales de leur adolescent souhaitent le protéger en l'inscrivant dans des structures à même de l'accompagner tout au long de sa vie d'adulte. Les places étant de plus en plus rares, cela peut dorénavant constituer une véritable stratégie d'orientation. Dans la deuxième situation, de nombreux adolescents quittent le collège, les

¹³⁰¹ Pierre MORMICHE, Vincent BOISSONNAT, Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'enquête "Handicaps, incapacités, dépendance", Revue française des affaires sociales, n° 1-2, janvier-juin 2003, pp.267-285.

ULIS ou les SEGPA en se retrouvant in fine en concurrence sur le marché du travail avec tous les autres jeunes du même âge, et ce quels que soient les besoins éducatifs particuliers initiaux. De telles stratégies familiales permettent de mieux comprendre la reproduction des inégalités.

Ainsi, selon J.-F. RAVAUD et P. MORMICHE, "l'inégalité cumule ses effets à chacune des étapes du processus de production du handicap. Dans un premier temps, l'inégalité sociale génère une inégalité de santé et de déficiences. Dans un deuxième temps, elle amplifie cette inégalité en la traduisant en incapacité. Dans un troisième temps, elle l'accroît encore lors de la confrontation avec l'environnement social, confrontation constituant les désavantages"¹³⁰². Face à cette réalité, l'objectif moral et légal que constitue l'inclusion constitue une déclinaison de l'indispensable exigence de solidarité.

b) Développer de nouvelles solidarités

Promouvoir l'inclusion doit s'accompagner du développement de nouvelles solidarités. Si les objectifs ainsi affichés sont louables, leur déclinaison politique semble insuffisante. Ainsi, même avec une philosophie affirmant l'égalité devant l'offre scolaire et prônant l'individualisation des projets, au nom de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers, des disparités importantes subsistent. Elles peuvent être d'ordre territorial ou relever de stratégies familiales. Elles peuvent aussi dépendre de l'engagement professionnel des différents acteurs. Ainsi, les départements dans lesquels existent de nombreux instituts médico-éducatifs sont davantage enclins à prononcer des orientations vers ces structures, sans immédiatement envisager une scolarisation en milieu ordinaire.

Pour autant, penser l'inclusion revient à organiser "un déplacement conceptuel fondamental"¹³⁰³ puisque les politiques ainsi défendues rompent avec les catégorisations excessives. Au contraire, elles tentent de considérer au mieux les situations individuelles, en appréhendant la personne, ses réussites et ses difficultés dans son environnement personnel. Une approche situationnelle du handicap tend ainsi à se développer autour des politiques

¹³⁰² Jean-François RAVAUD, Pierre MORMICHE, Santé et handicaps, causes et conséquences d'inégalités sociales, in Sous la direction de Jean-Paul FITOUSSI, Patrick SAVIDAN, Comprendre les inégalités, PUF, Paris, 2003, p.98.

¹³⁰³ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.61.

scolaires. Organiser l'accompagnement de tous les élèves, l'accessibilité de tous les locaux, l'acquisition d'une autonomie pour les élèves les plus en difficulté constituent autant d'obligations nouvelles pour les établissements scolaires. L'accent est donc mis sur la participation citoyenne. Si les contenus disciplinaires font souvent l'objet de débats passionnés, cette nouvelle orientation sociale et solidaire de l'école ne semble pas rencontrer beaucoup d'oppositions. En effet, au regard des objectifs affichés, la reconnaissance de ces droits fondamentaux pour tous les jeunes et adolescents est indispensable. Pour autant, cette reconnaissance n'est pas suffisante. Elle doit nécessairement s'accompagner du développement d'une vision bienveillante de l'école vis-à-vis de chaque élève, et de la société vis-à-vis de chaque citoyen.

La solidarité doit donc être réaffirmée, au risque de compromettre cette amorce de mouvement égalitaire. Au sein de l'école, cela passe par l'octroi de moyens humains et financiers susceptibles de favoriser de telles orientations. Au sein de la société, il s'agirait davantage de parvenir à mieux considérer les personnes exclues, les personnes en situation de handicap afin de leur donner les moyens effectifs d'exercer leur citoyenneté et de participer à la vie sociale.

Paragraphe 2 Prise en compte de la justice scolaire dans le cadre supranational et incidences en France

L'inclusion scolaire s'inscrit dans un large mouvement de définition de justice sociale. Les influences internationales et européennes sont nombreuses. Elles permettent une harmonisation des politiques publiques, notamment dans le cadre de l'Union européenne, mais sont parfois difficiles à mettre en place, du fait des spécificités nationales. La lutte contre l'échec scolaire et la prise en charge des situations de handicap font désormais l'objet de politiques européennes qu'il convient d'exposer. Si ces dernières doivent nécessairement être transcrites en France afin d'envisager leur effectivité, il convient de préciser que la multitude de références ainsi promues tendent à diluer le message initial. Ainsi, en faisant aussi bien référence à l'inclusion, à l'insertion ou à l'intégration, voire même à la lutte contre l'exclusion ou à la non-discrimination, les politiques scolaires actuelles tardent à s'inscrire dans une ligne de conduite claire et précise.

A- La théorisation des modèles de justice et les recommandations internationales

L'intégration scolaire tirait sa légitimité des expériences menées dans certains pays voisins tels que l'Italie. L'inclusion scolaire, quant à elle, est davantage le fruit de réflexions menées dans les pays anglo-saxons, tels que la Grande-Bretagne ou le Canada. Les politiques scolaires européennes s'inspirent de ces différentes influences pour émettre des recommandations traduites en droit national. Elles se fondent sur une théorisation des modèles de justice qu'il convient d'exposer. Ainsi, penser les besoins fondamentaux des personnes, leurs biens premiers ou leurs capacités engendrent certains ajustements indispensables.

1) Les influences internationales

Depuis le début des années 1980, les associations de personnes handicapées portent leurs revendications à l'échelon européen. En ce sens, le Forum européen des personnes handicapées¹³⁰⁴ veille à l'adoption et à l'application des mesures relatives à l'égalité des chances, au droit à compensation et à l'accessibilité. Ainsi, l'inclusion scolaire est avant tout le fruit d'une dynamique européenne. Un tel mouvement international concerne également le traitement de la difficulté scolaire. Les enquêtes menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) permettent aux états membres d'ajuster leurs politiques scolaires par le biais des comparaisons internationales. Ces différents mouvements internationaux tentent d'œuvrer pour la promotion de l'égalité des chances, tout en légitimant largement les références faites au mérite et à la réussite des élèves.

a) La question du traitement du handicap en Europe

¹³⁰⁴ <http://www.edf-feph.org/>

Le traitement de la question du handicap fait désormais l'objet de recommandations européennes. Ce mouvement amorcé dès les années 1980 tend à s'intensifier. Les politiques deviennent de plus en plus globales, les Etats membres de l'Union européenne devant se conformer aux indications supranationales.

A ce sujet, V.-A. MOHANU évoque l'eupéanisation de la question du handicap à travers le Forum européen des personnes handicapées¹³⁰⁵. Si au départ, les orientations européennes envisageaient une intégration par le biais de l'emploi, de plus en plus, l'affirmation de l'égalité des droits et la lutte contre la discrimination est aujourd'hui mise en avant. Même si cela semble logique de réaffirmer de nouveaux objectifs dans une période économique difficile, il n'en reste pas moins que le mouvement pour la reconnaissance est largement partagé. L'entrée en vigueur de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées¹³⁰⁶ traduit ce même mouvement. D'autres initiatives peuvent être remarquées, notamment l'existence du Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes. De même, de nouvelles stratégies en faveur des personnes handicapées font l'objet de programmes définis sur dix ans, pour la période allant de 2010 à 2020¹³⁰⁷.

Pour autant, si l'harmonisation globale est largement recherchée, il convient d'évoquer le fait que les disparités locales et régionales sont très nombreuses. Au niveau scolaire, les systèmes adoptés dans les pays européens sont très différents : entre les structures scolaires spécialisées intégrées, mixtes ou séparées, existent trois modèles initiaux qu'il convient de fédérer autour de l'inclusion. D'autres disparités existent également au niveau professionnel. A ce sujet, S. COHU, D. LEQUET-SLAMA et D. VELCHE ont étudié les politiques en faveur des personnes handicapées dans cinq pays européens¹³⁰⁸. Il ressort de cette analyse que la primauté de l'accès à l'emploi est recherchée. Une telle orientation est également prégnante dans l'orientation choisie autour de l'inclusion scolaire. Ainsi, la participation citoyenne et l'acquisition de l'autonomie rejoignent la nécessité individuelle de s'émanciper par le travail

¹³⁰⁵ Vintila Adrian MOHANU, L'eupéanisation de la question du handicap à travers le Forum européen des personnes handicapées, Alter, Revue européenne de recherche sur le handicap, volume 2, n° 1, janvier-mars 2008.

¹³⁰⁶ La France a signé le 30 mars 2007 puis ratifié le 1er avril 2010 la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par l'Assemblée générale de l'Organisation des nations unies le 13 décembre 2006.

¹³⁰⁷ Définition de nouvelles stratégies en faveur des personnes handicapées (2010-2020) http://www.coface-eu.org/en/upload/04_Policies_WG2/2011%20COFACE-D%20DisabilityStrategy2010-2020%20fr.pdf

¹³⁰⁸ Sylvie COHU, Diane LEQUET-SLAMA, Dominique VELCHE, Les politiques en faveur des personnes handicapées dans cinq pays européens. Grandes tendances, Revue française des affaires sociales, n° 2, avril-juin 2005, pp.11-33.

en démontrant ses compétences. Cela se concrétise par un mouvement continu vers une individualisation des aides, au détriment parfois de structures collectives d'accueil. Selon E. PLAISANCE, "l'individualisation des aides, qui est en soi une meilleure attention aux besoins de la personne, a ses revers dans le contexte d'une économie de marché. Le mouvement de privatisation des aides, avec la place grandissante des opérateurs privés, aboutit dans certains pays à mettre la personne handicapée ou sa famille en position de consommateur de services eux-mêmes mis en concurrence"¹³⁰⁹. Cette crainte se vérifie largement en France. Elle rencontre également un mouvement similaire au sein de l'école, puisque le marché du soutien scolaire est aussi en constante augmentation.

b) L'OCDE et la question de la difficulté scolaire

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) organise tous les trois ans¹³¹⁰ une évaluation des systèmes scolaires. Cela se fait grâce à la mise en place du programme PISA, "Program for International Student Assessment" que l'on peut traduire en français par "Programme international pour le suivi des acquis des élèves". Avec ces actions, l'OCDE mesure les performances des systèmes éducatifs et les met en relation avec les résultats obtenus dans les autres pays.

Ces programmes existent depuis 2000 et sont largement commentés à chaque nouvelle étude. Ils s'inscrivent dans une volonté internationale de lutte contre l'échec scolaire, et rejoignent en cela d'autres programmes d'actions de l'OCDE. Ainsi, dans un rapport publié en 2007, l'OCDE préconise dix actions pour "en finir avec l'échec scolaire"¹³¹¹. L'objectif affiché vise la promotion d'une éducation équitable, dont certains points sont repris dans la politique scolaire nationale : ce rapport préconise de "limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats". Cela rejoint la recommandation visant à distinguer le temps des apprentissages afin de maîtriser le socle commun des connaissances et le temps de la sélection en fonction des mérites. Ensuite, ce même rapport évoque des objectifs très généraux afin "d'éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire" tout en offrant à chacun une deuxième chance. En pratique, ces objectifs doivent être

¹³⁰⁹ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.83.

¹³¹⁰ Soixante-dix pays ont participé à cette enquête PISA en 2015.

¹³¹¹ <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

poursuivis par le biais d'une aide systématique apportée aux élèves qui prennent du retard. Dans ce contexte, il convient d'éviter les redoublements, de "renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents défavorisés", et de "tenir compte de la diversité" en permettant "l'inclusion des migrants et des minoritaires dans l'éducation ordinaire". Ainsi, l'échec scolaire fait l'objet de recommandations très générales qui doivent connaître une transcription nationale.

De telles orientations laissent toute latitude aux Etats pour envisager la lutte contre l'échec scolaire. Les objectifs affichés découlent d'intentions motivées par le souci de préserver l'équité. Un autre rapport qui date de 2012¹³¹² envisage le soutien devant être apporté aux élèves et aux établissements défavorisés. Dans ce document, il est noté l'information selon laquelle "il est rentable d'améliorer l'équité et de réduire l'échec scolaire". Les références aux politiques d'investissement sont nombreuses. Elles doivent permettre une rationalisation économique du système. Ce rapport vise tout de même à établir des programmes de lutte contre le décrochage scolaire : cela passe par une limitation des redoublements, le développement du soutien individuel et des possibilités de rattrapage, le choix des filières d'apprentissage en fonction d'une sensibilisation à différents métiers, la garantie de la mixité sociale au sein des établissements.

Actuellement, l'école se définit largement en fonction de ces orientations. Ce sont les mêmes expressions qui sont employées pour envisager l'aide apportée aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En faisant largement référence aux potentialités individuelles, que ce soit au moment des apprentissages ou au moment de l'orientation, ces indications occultent parfois l'exigence de justice sociale¹³¹³.

2) Exposé des différentes notions contemporaines

Les politiques scolaires européennes et nationales font référence à différents modèles de justice sociale. Ainsi, le fait d'évoquer les besoins fondamentaux, les biens premiers ou les capacités d'un individu permet d'apporter des correctifs aux actions publiques. De telles

¹³¹² Organisation de coopération et de développement économiques, Equité et qualité dans l'éducation, Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés, 2012, in <http://www.oecd.org/fr/france/49623513.pdf>

¹³¹³ Alain SUPLOT, L'esprit de Philadelphie, La justice sociale face au marché total, Seuil, Paris, 2010

références notionnelles permettent de mettre en avant des ajustements concernant l'égalité des droits, l'égalité économique ou l'égalité des aptitudes. En s'appuyant sur ces différents modèles, il est possible de lier les politiques scolaires et les politiques sociales.

a) Penser les besoins fondamentaux et les biens premiers des personnes

Chaque politique publique est le résultat de réflexions menées en amont. Penser la justice distributive et l'efficacité des dispositifs compensatoires s'inscrit inévitablement dans un choix philosophique initial, selon la primauté donnée à la satisfaction du plus grand nombre, à la mise à disposition des ressources disponibles ou à l'exercice des capacités. En fonction de ces postulats, les politiques sociales peuvent varier de manière importante¹³¹⁴.

Face à ce choix initial, il est utile de rappeler quelques principes fondamentaux de justice sociale. Ainsi, J. RAWLS, tout d'abord, formule deux principes de base : le premier indique que "chaque personne a une même prétention indéfectible à un système pleinement adéquat des libertés de base égales, qui est compatible avec le même système de liberté pour tous"¹³¹⁵. Ensuite, J. RAWLS mentionne que les inégalités économiques et sociales peuvent être acceptables à condition de remplir deux conditions¹³¹⁶ : elles doivent d'abord être attachées à des fonctions et des positions ouvertes à tous dans des conditions d'égalité équitable des chances. De plus, elles doivent procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus défavorisés de la société selon l'affirmation du principe de différence¹³¹⁷. Une fois ces principes exposés, il convient d'envisager comment les décliner au sein des politiques publiques. Pour cela, chaque citoyen doit avoir accès à tous les droits et libertés de base dans "un contexte de non-domination économique"¹³¹⁸. Ainsi, l'affirmation des droits culturels, civiques et politiques ne peut se faire sans une action visant à réduire les inégalités sociales et économiques.

Par ailleurs, cette reconnaissance effective des droits individuels ne peut se faire sans une précision supplémentaire. Ainsi, dans le cadre de l'inclusion scolaire, il est aisé de se

¹³¹⁴ Alain RENAULT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.53.

¹³¹⁵ Citation de John. RAWLS, in Patrick SAVIDAN, Repenser l'égalité des chances, op.cit., p.253.

¹³¹⁶ John RAWLS, Théorie de la justice, 1ère édition en 1971, Points, Paris, in édition de 2009.

¹³¹⁷ Patrick SAVIDAN, Repenser l'égalité des chances, op.cit., p.253.

¹³¹⁸ Patrick SAVIDAN, Repenser l'égalité des chances, op.cit., p.315.

rendre compte que l'affirmation de droits pour tous n'est pas toujours suffisante, puisque de nombreux jeunes sont en situation de déscolarisation ou sortent de l'école sans qualification. De même, la proclamation de l'égalité des chances ne peut à elle-seule faire évoluer des pratiques scolaires historiquement fondées sur la sélection selon les mérites. Ainsi, définir une justice scolaire suppose la définition de "biens qui ne relèvent ni de la performance sélective, ni de l'utilité, mais de la reconnaissance et de la dignité, dues à chaque individu confié à l'école"¹³¹⁹. Cela renvoie nécessairement à la considération, au développement et à la promotion de compétences civiques et sociales. L'inclusion scolaire engendre donc une évolution des pratiques pédagogiques et évaluatives. Si l'éducation et l'instruction ont pu être perçues comme "un mécanisme vertical et transcendant dans lequel le sujet était révélé à lui-même par sa confrontation à des valeurs universelles fondant son autonomie et sa capacité critique"¹³²⁰, dorénavant, les enseignants doivent mesurer les potentialités de chaque élève tout en considérant leur autonomie, leur capacité à vivre ensemble. Les notions de reconnaissance et de respect de l'individu deviennent remarquables au même titre que les compétences disciplinaires.

Une telle approche du droit à la scolarisation suppose une attention sans faille des professionnels, qui doivent de plus en plus connaître individuellement les élèves. En effet, la valorisation de l'égalité des chances est indispensable. Mais, malgré cette affirmation, il est tout autant impossible de se départir de la question de savoir quel modèle éducatif doit être privilégié à l'heure de l'inclusion scolaire. Si l'on se fonde sur une affirmation stricte d'une égalité des chances d'accès à un emploi, l'affirmation des droits scolaires doit s'inscrire dans une juste compétition régie par le mérite. Par contre, si l'on se fonde sur une égalité des chances d'accès à l'éducation, il est indispensable de considérer individuellement les élèves, et de les amener à participer à la vie en société¹³²¹.

b) Définition des capacités

¹³¹⁹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.87.

¹³²⁰ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.82.

¹³²¹ Tout en reconnaissant la nécessité d'affirmer les politiques visant l'égalisation des conditions, Alain RENAUT invite à se poser la question de savoir quelle égalité est ainsi mise en avant dans les politiques publiques. Ainsi, l'expression, reprise à Amartya SEN, "l'égalité de quoi" devient une formule nécessaire à la réflexion politique ; Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.56.

Pour A. SEN, une capacité est la possibilité effective qu'un individu a de choisir diverses combinaisons de fonctionnements¹³²². Ainsi, chaque individu doit être en mesure de pouvoir mesurer, évaluer la liberté dont il jouit. Appliquée au domaine scolaire, une telle approche suppose une attention particulière aux situations individuelles. Cela s'inscrit pleinement dans une dynamique bienveillante, soucieuse de justice et d'harmonie sociale.

L'inclusion scolaire procède de cet esprit. En favorisant la scolarisation de tous les élèves et l'adaptation en faveur de ceux qui sont en difficulté, la justice sociale est mise en avant. Ainsi, pour de nombreux élèves qui ne peuvent suivre la compétition scolaire, l'objectif est clairement d'avoir le choix de mener leur vie comme bon leur semble, et d'accéder à une qualification par l'intermédiaire d'une scolarisation effective et efficace. Dans cette optique, le ministère de l'Education nationale met également en avant le souhait de favoriser la participation, notamment en impliquant davantage les familles. Ainsi, il s'agit de garantir à la fois le bien-être de chacun, tout en valorisant les libertés de base, "comprises avant tout comme des libertés négatives, caractérisées par l'absence d'entraves apportées aux initiatives des individus, dans la limite de la compatibilité de ces initiatives"¹³²³. Dès lors, donner la capacité à des "personnes d'accomplir ce qu'elles ont raison de vouloir accomplir"¹³²⁴, et permettre à un individu de mener le genre de vie qu'il a raison de souhaiter deviennent des objectifs raisonnables. Ces deux objectifs constituent des exigences morales, à même de dépasser les seuls impératifs économiques.

Pour autant, A. SEN pense également l'effectivité de telles mesures sociales. Ainsi, il est important de mieux appréhender les politiques relatives à la discrimination positive¹³²⁵, en insistant sur le fait que des mesures scolaires particulières peuvent être envisagées au bénéfice des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De tels dispositifs ne doivent pas nuire à l'épanouissement, au développement des compétences des meilleurs élèves. Il s'agit en fait d'appréhender les spécificités de chacun en adaptant l'offre institutionnelle. L'égalité des droits d'accès à l'éducation n'est donc pas suffisante : même si tous les élèves doivent recevoir une instruction et une éducation en adéquation avec l'obligation légale, l'impératif moral engendre la garantie d'une "égale aptitude des individus à convertir des moyens en résultats conformes à leur conception de la vie"¹³²⁶.

¹³²² Amartya SEN, *Un nouveau modèle économique, Développement, justice, liberté*, Odile Jacob, Paris, 2003.

¹³²³ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.56.

¹³²⁴ Amartya SEN, *Un nouveau modèle économique, Développement, justice, liberté*, op.cit., p.65.

¹³²⁵ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.46 ; François DUBET, Marie DURU-BELLAT, *Qu'est-ce qu'une école juste ?*, *Revue française de pédagogie*, 2004, n° 146, pp.105-114.

¹³²⁶ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.58.

La promotion de la justice sociale ne peut donc se suffire d'une simple affirmation de l'égalité des droits. La loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées et la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées affirmaient déjà cet objectif légal. Mais, la seule affirmation de cette orientation ne peut permettre à elle-seule d'appréhender les problématiques individuelles de manière bienveillante. L'enjeu de l'inclusion scolaire et la promotion de la notion de capacité doivent désormais permettre ce passage d'une obligation légale à une exigence morale individuelle.

B- L'application du concept de justice scolaire en France

Depuis les années 1980, l'enseignement spécialisé se fonde sur deux modalités d'exercice : il s'exerce à la fois au sein de structures séparées du milieu ordinaire qui relèvent du ministère de la Santé, et à la fois au sein de dispositifs intégratifs relevant du ministère de l'Éducation nationale. Avec la promotion de l'inclusion scolaire, il s'agit progressivement de mettre en avant l'adaptation de l'école aux besoins des élèves, ce qui constitue un dépassement de ce modèle mixte initial. Mais l'organisation concrète de ce nouveau référentiel engendre également une mutation des attentes vis-à-vis de l'école. Ainsi, la prégnance trop forte de la référence au mérite est sans doute un frein à la participation et à l'épanouissement de tous les élèves, notamment ceux en situation de handicap et ceux en grande difficulté scolaire. Par ailleurs, il convient également d'expliquer en quoi l'inclusion scolaire est un objectif qui se dilue au sein d'autres problématiques scolaires et sociales.

1) Idée de justice scolaire, adaptation et handicap

La promotion de l'inclusion scolaire se réalise au nom de la référence à la justice. Ainsi, la société doit garantir l'adaptation de son école aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De telles affirmations se traduisent dans les faits par des avancées timides mais certaines puisque de nombreux rapports insistent à la fois sur la nécessité de mieux accompagner les élèves ayant des difficultés scolaires et ceux en situation de handicap.

a) Une application timide mais certaine

Depuis les années 1970, la sociologie s'intéresse au handicap¹³²⁷. Les politiques d'intégration, d'insertion, les mobilisations associatives, les actions militantes ou les spécialisations professionnelles sont analysées, dans la mesure où ces différents moments constituent des faits sociaux. Ainsi, le handicap est un enjeu social, alors même que les références précédentes empruntaient davantage au vocabulaire médical.

Les quarante dernières années se caractérisent donc par un mouvement continu vers la recherche d'une adaptation aux problématiques liées au handicap. Si, dans un premier temps, il revenait davantage aux individus de s'adapter à leur environnement, désormais, la société tente de valoriser l'idée de justice sociale en prônant l'adaptation de celle-ci aux besoins individuels. Ce changement d'approche reflète une évolution concernant la conception du handicap ainsi promue. La société tente de concrétiser l'idéal de justice sociale, non plus en insistant sur les déficiences corporelles et les incapacités physiques et cognitives, mais davantage en privilégiant une intervention ciblée sur les besoins matériels et sociaux. La vision essentiellement défectologique du handicap, caractéristique du milieu du XX^e siècle, laisse progressivement la place à une approche situationnelle. Ainsi, faire référence à l'inclusion scolaire traduit cette évolution. Les remédiations médicales ne constituent donc plus la réponse exclusive aux problèmes rencontrés. Il s'agit aujourd'hui de valoriser les interactions sociales. Pour H.-J. STIKER, ce mouvement est contemporain du développement des recherches relatives à l'histoire des représentations et des institutions, en lien avec le handicap¹³²⁸. Pour cet auteur, les travaux historiques se développent aussi par le biais des recherches sociologiques. Une telle perspective permet justement de lier les sciences sociales : ainsi, l'enseignement spécialisé et l'école profitent pleinement de ces réflexions dans la mesure où l'exigence morale que constitue l'inclusion scolaire invite à s'inspirer des recherches menées aussi bien dans les domaines de la pédagogie et de la didactique, que des travaux poursuivis en psychologie, sociologie ou ceux relatifs à l'histoire du handicap.

¹³²⁷ Alain BLANC, *Le handicap, ou le désordre des apparences*, op.cit. ; Alain BLANC, *Sociologie du handicap*, op.cit.

¹³²⁸ Henri-Jacques STIKER, *Les savoirs de l'histoire*, in Sous la direction de Charles GARDOU, *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, Erès, Toulouse, 2014, pp.113-127.

Un tel lien entre ces différentes approches permet d'aborder conjointement les problématiques liées aux personnes en situation de handicap et aux personnes exclues, en envisageant un mouvement démocratique vers davantage d'égalité, par le biais de l'accessibilité¹³²⁹.

b) Les élèves en très grande difficulté : quelques interrogations

Les réformes engagées au début du XXI^e siècle et particulièrement durant la présidence de N. SARKOZY s'inscrivent selon D. MEURET dans une perspective néolibérale, favorable à la diminution des inégalités scolaires. Cette orientation tient "le discours du mérite tout en reconnaissant que les défavorisés ont besoin d'être soutenus plus que les autres pour être à armes égales avec eux"¹³³⁰. Cet objectif constitue une mutation des recommandations scolaires prônées auparavant, dans la mesure où les années 1990 se caractérisaient par l'institution de réformes visant la coopération sociale de tous les élèves, y compris ceux en difficulté et ceux en situation de handicap. La loi du 11 février 2005, qui est venue donner un cadre à des pratiques et à des dispositifs mis progressivement en place depuis la loi de 1975, justifie donc des orientations s'inscrivant dans un autre idéal. Ainsi, la réaffirmation récente du mérite combinée à des pratiques relevant de la justice sociale semble engendrer un double objectif difficile à relever pour l'école. Depuis 2010, l'affirmation de la référence à l'inclusion scolaire renforce cette orientation.

Pourtant, les jalons d'une école compensatrice offrant un enseignement adapté à des publics ciblés semblent être posés. Mais la mise en pratique rencontre de nombreuses résistances tant institutionnelles que sociétales. Les politiques menées s'alimentent de réflexions liées à la recherche d'une justice sociale : en ce sens, l'apport d'auteurs tels J. RAWLS ou A. SEN peut éclairer les différentes orientations choisies. Ainsi, si ces deux penseurs se rejoignent sur la nécessité d'assurer la défense de libertés de base, ils s'opposent quant à l'évaluation qui peut en être faite. Pour A. SEN, il convient de dépasser le stade de l'affirmation de libertés formelles garantissant la neutralité de l'Etat privilégiée par J. RAWLS, au profit d'une mise en œuvre politique "des moyens pour les individus d'obtenir

¹³²⁹ Alain BLANC, Sociologie du handicap, p.53.

¹³³⁰ Denis. MEURET, L'école, l'égalité des chances, la gauche et la droite, Cahiers pédagogiques, n° 467, novembre 2008, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-l-egalite-des-chances-la-gauche-et-la-droite>

certaines résultats équitables dans l'accès aux professions ou aux rôles sociaux"¹³³¹. Ainsi, A. SEN, en développant la notion de "capabilités", soutient la nécessité de s'attacher aux finalités des politiques menées¹³³². Le résultat obtenu importe autant que l'instauration concrète de principes justes. Les mesures prises dans le domaine de l'inclusion et de l'enseignement spécialisé semblent procéder de cet esprit, même si l'école accorde parfois plus de considération aux élèves en réussite et reste bien souvent impuissante devant les inégalités. Face à cela, M.-C. BLAIS doute de la capacité de l'école à réduire ces inégalités puisque la société elle-même s'en accommode. Ainsi, selon ce même auteur, il conviendrait davantage "de faire en sorte que tous les talents puissent trouver leur place dans une société inégalitaire" que "d'exiger de l'école la tâche impossible que constitue la suppression des inégalités"¹³³³. Cela semble rejoindre le débat entre l'utilitarisme et l'égalité comprise comme équité dont l'école peine à se départir. L'affirmation depuis plus de trente ans de la volonté de démocratiser l'enseignement devrait permettre la valorisation de la reconnaissance et des mouvements prônant davantage d'égalité. Le poids de l'histoire ainsi qu'une réaffirmation contemporaine de l'accession au mérite semble mettre à mal les objectifs défendus durant cette période par l'inclusion scolaire.

Si l'activation des idées d'égalité des chances et du mérite permet de fonder l'idée de justice¹³³⁴, il convient d'ajouter que "la nature même du modèle éducatif participe de la formation d'une justice scolaire"¹³³⁵. Ainsi, il est indispensable de prendre en compte les mérites à l'école et dans la société, tout en sachant que cette considération ne doit pas être incompatible avec la reconnaissance des élèves dont les performances scolaires sont très diverses. L'équilibre entre le fait de valoriser les performances, sans discréditer les autres élèves, et la reconnaissance de chaque individu semble difficile à atteindre pour l'instant. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé et de l'inclusion scolaire, l'individualisation des prises en charge et l'attention portée aux besoins éducatifs particuliers peuvent être des pistes permettant de combiner ces deux volets.

2) Transposition en France : question de vocabulaire

¹³³¹ Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.63.

¹³³² Amartya SEN, in Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, op.cit., p.64.

¹³³³ Marie-Claude BLAIS, in Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, *Conditions de l'éducation*, Editions Stock, Paris 2008, p.160.

¹³³⁴ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.37.

¹³³⁵ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.81.

L'inclusion scolaire et l'aide apportée aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers constituent deux objectifs majeurs pour l'école. Ils contribuent à l'individualisation des parcours et à la considération personnelle de chaque situation d'élève. Mais, si l'inclusion scolaire pourrait constituer un projet de société, il n'en reste pas moins que l'utilisation de cette expression est largement concurrencée par d'autres références empruntées au domaine social. Ainsi, il est fréquent, et dans le domaine scolaire également, d'entendre parler aussi bien de non-discrimination, de discrimination positive, d'intégration républicaine, d'insertion, de lutte contre l'exclusion. Une telle prolifération de vocables semble pour l'instant laisser peu de place à l'idée d'inclusion.

a) Dilution des termes et notions dans des sous-ensembles

L'équilibre entre l'exigence de non-stigmatisation dû à chacun et la prise en compte des conditions particulières rencontrées par les personnes en situation de handicap constitue un débat sans cesse renouvelé¹³³⁶. Le mouvement vers une égalisation des conditions d'accès à l'école s'inscrit dans cette volonté réaffirmée de participation citoyenne. Cela engendre l'acceptation de mesures particulières destinées à un public ciblé. Pour certains auteurs, cette action procède d'une discrimination positive ou à l'inverse se fonde sur un souci de non-discrimination. Pour d'autres, à l'instar de L. FERRY, cela relève tout simplement d'un esprit d'intégration caractérisé par la promotion de "nouvelles chances"¹³³⁷ conformes à l'idéal républicain.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées se fonde sur la garantie de non-discrimination des personnes handicapées, conformément aux directives européennes en la matière. Pourtant, le législateur a tenu à préciser dans l'exposé des motifs de l'avant-projet de loi que "la nouvelle législation organise de manière systématique l'accès des personnes handicapées au droit commun, qu'elle adapte celui-ci ou le complète par des dispositifs spécifiques afin de

¹³³⁶ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.43.

¹³³⁷ Luc FERRY, *Pour une société de la nouvelle chance - Une approche républicaine de la discrimination positive*, La Documentation Française, Paris, 2005.

garantir, en toutes circonstances, une réelle égalité d'accès aux soins, à l'école, au logement, à la formation, à l'emploi, à la cité"¹³³⁸. La contradiction entre l'affirmation de principe et les aménagements possibles, qui se rapprochent de mesures propres à la discrimination positive, se justifie par le souhait de renforcer la cohésion sociale. Mais, à l'inverse, une telle politique peut également engendrer la définition d'une société de citoyens se réalisant avant tout par la reconnaissance de leurs spécificités au détriment de l'idéal universel. Suite aux lois du 30 juin 1975 et du 11 février 2005, l'école et l'enseignement spécialisé ont été amenés à adapter les moyens mis en œuvre pour scolariser tous les élèves. Dans ce nouveau cadre, la définition de dispositifs scolaires ou de classes permettant d'accueillir des élèves en grande difficulté ou en situation de handicap sont autant de remises en question du principe universel par la prise en compte de mesures compensatoires d'application individuelle. Cette discrimination de fait, nécessaire au nom de l'équité et censée permettre la relance de l'égalité des chances, s'avère indispensable à la réalisation future de l'idéal ainsi promu.

L'école s'ouvre donc aux problématiques sociales en acceptant des mesures particularisantes afin de garantir la scolarisation de tous les enfants et adolescents concernés par l'instruction obligatoire. Mais plutôt que d'employer le terme "discrimination positive", L. FERRY préfère évoquer la nécessité de garantir de "nouvelles chances" à certaines catégories de population. Ainsi, par cette expression, cet auteur entend repenser les conditions de départ de ces dernières, en leur accordant si besoin des moyens propres à gérer leurs difficultés, tout en garantissant l'universalisme issu du modèle républicain. L'évolution actuelle de l'école et de l'enseignement spécialisé semble se situer à la croisée de ces chemins : la prise en compte de publics ciblés au nom du respect dû à chaque élève, et le besoin historique de faire référence à l'idéal universaliste en valorisant l'accession au mérite.

L'école tente donc de garantir la justice sociale en faisant à la fois référence à l'égalité entre les individus, tout en garantissant une distribution des places dans la société en fonction des compétences et des mérites, en fonction de leurs vertus et de leurs talents¹³³⁹.

b) Recentrage autour de l'Education nationale : entre scolarisation spéciale et promotion actuelle de l'inclusion

¹³³⁸ Annie TRIOMPHE, La compensation du handicap dans la loi du 11 février 2005 : du mythe à la réalité, Revue de Droit Sanitaire et Social, n° 3, Mai-Juin 2005, pp.371-381.

¹³³⁹ Article 6 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, in www.legifrance.gouv.fr

Le début du XXI^e siècle se caractérise par une hésitation entre la volonté de promouvoir l'inclusion scolaire et la persévérance de dispositifs renvoyant davantage à l'idée d'une scolarisation spéciale¹³⁴⁰. Il est possible de mettre cette hésitation en lien avec l'évolution rapide de l'enseignement spécialisé au cours du XX^e siècle. Ainsi, outre la recherche d'un accomplissement de l'égalité, l'enseignement spécialisé procède très tôt d'une idée de justice sociale, puisqu'il doit être le moyen d'assurer un accès à l'école pour tous les élèves, et ce, dès les années 1960. Historiquement, la scolarisation des inadaptés a pu se fonder sur un objectif de protection de la société dans la lignée d'une vision affirmant la nécessité de contrôler la société : en ce sens, "la détection et la prise en charge psychiatrique, assistancielle ou répressive des individus en danger constituent la pièce maîtresse du mouvement de normalisation scolaire, militaire et industrielle de la population"¹³⁴¹. Au cours du XX^e siècle, cette approche a évolué au point d'arriver à une première esquisse de la reconnaissance de la différence par l'intermédiaire de la loi du 30 juin 1975. Cependant, l'accomplissement de la justice sociale ainsi souhaitée, passe nécessairement par le partage de valeurs, accompagnées des moyens nécessaires à sa réalisation.

A partir des années 1970, la recherche d'une justice sociale par l'accès à l'école s'inscrit dans la massification scolaire. A partir de cette époque, le développement de programmes d'aides aux élèves en difficulté prenant en compte les réalités socio-économiques et l'affirmation de l'obligation éducative pour les élèves handicapés permettent de poser les jalons de la mutation de l'enseignement spécialisé. Le fondement de ces réformes, dont l'esprit est toujours présent actuellement, s'inscrit dans une tradition sociale de la démocratie adaptée aux spécificités nationales telles que l'attachement à l'universalisme, à l'égalité et à l'intervention de l'Etat. En matière d'éducation, les politiques s'emploient donc à viser l'intégration républicaine en garantissant l'accès à un certain nombre de droits fondamentaux par l'intermédiaire de mesures distributives ou compensatoires. Ces différentes orientations successives permettent une généralisation de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. La concrétisation de ce mouvement passe donc désormais par une reconnaissance des problématiques liées au handicap et à la difficulté scolaire au sein de l'école. Si les textes officiels semblent aller de plus en plus dans ce sens, la difficulté de réunir les moyens indispensables et la nécessité de faire évoluer les attentes vis-à-vis de l'école constituent deux

¹³⁴⁰ Eric GILLES, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, op.cit.

¹³⁴¹ Jacques DONZELOT, *Le social du troisième type*, in Jacques DONZELOT, *Face à l'exclusion*, op.cit.

problématiques majeures pour le ministère de l'Education nationale et l'ensemble de la société.

En attendant ces mutations sociétales, il est tout de même possible de constater les chiffres relatifs à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ainsi, en 2005, il y avait 151523 élèves handicapés en milieu ordinaire et 76340 élèves handicapés en milieu spécialisé. En 2009, il y avait 187490 élèves handicapés en milieu ordinaire et 74845 élèves handicapés en milieu spécialisé¹³⁴². Ces chiffres traduisent une augmentation sensible du nombre d'élèves accueillis. Ce mouvement se poursuit actuellement puisque, en 2014-2015, 258000 élèves en situation de handicap fréquentent l'école : 150000 dans le premier degré et 108000 dans le second degré, soit environ 2% de la population scolaire. Un tiers de ces élèves fréquentent un dispositif d'inclusion tandis que les deux tiers sont scolarisés en milieu ordinaire. A cela, il faut ajouter un nombre croissant d'élèves pris en charge dans des établissements médico-éducatifs et qui sont scolarisés à temps partiel¹³⁴³.

Section 2 L'inclusion scolaire et la question sociale : entre autonomisation de l'individu et appartenance citoyenne

L'inclusion garantit la justice scolaire en permettant l'accès à l'école à tous les enfants et adolescents. En cela, elle constitue un dépassement de l'obligation éducative mentionnée dans la loi du 30 juin 1975 et de l'obligation de scolarisation qui admettait des exceptions au terme de la loi du 11 février 2005. Ainsi, l'inclusion scolaire permet d'aller plus en avant en ne considérant plus l'école comme un seul cadre unique, excluant ceux ne pouvant s'y conformer. De plus, elle va au-delà de la scolarisation spéciale qui, jusqu'aux premières années du XXI^e siècle, organisait la fréquente mise à disposition d'enseignants spécialisés au sein de structures médico-éducatives. Si l'école souhaite ainsi promouvoir la justice scolaire et sociale, elle cherche également à reconnaître chaque individu en lui donnant les moyens d'acquérir son autonomie et en l'invitant à participer à la vie en société. De telles politiques répondent à la nécessité de créer un lien social entre différents publics auparavant séparés. S'il convient d'avoir à l'esprit l'idée selon laquelle "l'exclusion n'est pas une absence de rapport social mais

¹³⁴² Alain BLANC, Sociologie du handicap, op.cit., p.72-73.

¹³⁴³ Ministère de l'Education nationale, L'école inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap, décembre 2014, in http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/07/7/DP-Ecole-inclusive_373077.pdf

un ensemble de rapports sociaux particuliers à la société prise comme un tout"¹³⁴⁴, l'inclusion scolaire inviterait justement à distinguer les situations en fonction des besoins individuels, afin de mieux répondre aux impératifs sociaux. Ainsi, l'école se retrouve au centre de ce projet et cherche à considérer individuellement l'ensemble des élèves. Si un tel objectif est louable, il est nécessaire de se rappeler à la suite de R. CASTEL "qu'il n'y a personne en dehors de la société, mais un ensemble de positions dont les relations avec son centre sont plus ou moins distendues"¹³⁴⁵. Dans ce contexte, la promotion de l'inclusion scolaire suppose une refonte du lien social dans son ensemble, tout en interrogeant les finalités de l'éducation. De plus si l'inclusion scolaire peut constituer un projet de société, il convient aussi d'envisager les inévitables incidences sur le domaine social et professionnel.

Paragraphe 1 Refonte du lien social et finalités de l'éducation autour de l'inclusion

Le rapprochement consacré entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire interroge les finalités de l'éducation. En effet, l'inclusion scolaire suppose nécessairement la définition de nouveaux moyens ou dispositifs permettant d'ajuster l'égalité des chances. Il s'agit désormais de valoriser l'accès à la participation citoyenne au nom du respect des droits civiques et culturels, sans se limiter à la garantie des droits économiques et sociaux. Ainsi, en théorie, la compensation économique et sociale du handicap devrait permettre à un individu d'obtenir une place dans la société conforme à ses attentes. Mais, avec l'inclusion scolaire, il s'agit désormais de dépasser ce seul objectif et de favoriser la participation de tous. Une telle vision égalitaire de l'éducation suppose nécessairement de relativiser la compétition scolaire, en égalisant les chances de réussite et en visant par ailleurs à une égalisation des places dans la société.

A- La réaffirmation des finalités de l'éducation

¹³⁴⁴ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.715.

¹³⁴⁵ Ibid.

Désinsulariser le handicap¹³⁴⁶ et prendre en compte efficacement la grande difficulté scolaire constituent des objectifs majeurs pour le ministère de l'Education nationale. Si les politiques scolaires visaient dans les années 1960 à donner une place à chacun en fonction de ses aptitudes, la seule référence à une distribution des places en fonction du mérite, au sein du monde professionnel, ne peut désormais suffire. Aujourd'hui, même si l'accès à l'emploi constitue indéniablement une finalité éducative sans cesse réaffirmée, cela peut aussi se faire dorénavant par l'instauration de dispositifs particuliers. Mais le projet de société soutenu actuellement tente également d'aller au-delà de cette finalité économique en valorisant un aspect moral. Ainsi, l'inclusion scolaire s'inscrit pleinement dans une dynamique de lutte pour la reconnaissance, qui serait à même de garantir l'égalité démocratique.

1) L'emploi : fondement de toute action éducative ?

Si la finalité première de l'école consiste à valoriser exclusivement les mérites et à distinguer les places obtenues par les élèves en fonction d'une hiérarchie, cela semble limiter fortement les objectifs de l'inclusion scolaire. Ainsi, se référer au mérite sans apporter des ajustements indispensables reviendrait à assurer la promotion des meilleurs au détriment notamment des élèves en situation de handicap et en difficulté scolaire. A l'encontre d'une idée généralement admise, il convient donc de se demander pourquoi l'école ne peut se contenter d'établir une hiérarchie scolaire autour du mérite. Par ailleurs, il est nécessaire de se demander si l'inclusion scolaire peut contribuer efficacement à la définition d'individus autonomes, capables de prendre des initiatives et dont l'action serait pleinement reconnue dans le monde professionnel.

a) Doit-on établir une hiérarchie sociale à partir du mérite ?

¹³⁴⁶ Peter EVANS, Eric PLAISANCE, José PUIG, Vincent ASSANTE, Alain BLANC, Andrea CANEVARO, Henri-Jacques STIKER, Bachir KEROUMI, Dominique VELCHE, Apprendre et accéder au travail in Sous la direction de Charles GARDOU, Denis POIZAT, Désinsulariser le handicap, Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?, Erès, Ramonville Saint-Agne, 2007.

Au cours des années 1960, la sélection en fonction des aptitudes organisait la répartition des places au sein de la société. Ainsi, selon M. GAUCHET¹³⁴⁷, le principe méritocratique offrait une orientation à l'école dans le traitement de la question des inégalités. Une telle conception du mérite ne peut se défendre aujourd'hui à l'heure de l'inclusion scolaire. En effet, l'idéologie actuelle tend davantage à permettre un rétablissement des chances initiales devant être accordées à chacun, plutôt que de remarquer les aptitudes et donc, dans le même temps, les incapacités. La détermination professionnelle ne constitue clairement plus la seule finalité de l'éducation. Désormais, il convient de prendre en compte les besoins individuels au sein de l'école, mais également au sein du monde professionnel. Dans ce domaine, la loi du 10 juillet 1987 sur l'emploi des personnes handicapées¹³⁴⁸ en constitue un bon exemple : cette loi permet l'instauration d'une obligation de résultats puisque chaque entreprise se doit d'accueillir 6% de travailleurs handicapés. Pour les entreprises de vingt salariés ou plus ne respectant pas cette obligation, une contribution doit être versée à l'AGEFIPH¹³⁴⁹ qui doit développer des actions d'appui à l'insertion et au maintien en milieu ordinaire.

La généralisation de ces dispositifs professionnels engendre un changement de regard vis-à-vis des publics en difficulté¹³⁵⁰. La seule référence aux mérites n'est plus suffisante. Le droit à compensation s'affirme de plus en plus. Une telle orientation se retrouve également au sein du système scolaire. Pourtant, de nombreuses entreprises, environ un tiers, préfèrent payer une contribution financière plutôt que d'employer des personnes en situation de handicap. L'exigence de compétitivité est très prégnante actuellement, d'où les difficultés pour

¹³⁴⁷ Marcel GAUCHET, Enseignement et société, l'école et la démocratie, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.3-6.

¹³⁴⁸ Loi n° 87-517 du 10 juillet 1987 en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés, JORF du 12 juillet 1987, p.7822.

¹³⁴⁹ Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des personnes Handicapées.

¹³⁵⁰ Dispositif différents et compétents : Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.182 : "Une expérience menée dans vingt-quatre établissements et services d'aide par le travail (ESAT, pour personnes présentant des déficiences intellectuelles), facilitée par un soutien financier européen, a pour titre significatif "Différent et compétent". Elle repose sur la mise en place d'organisations apprenantes, c'est-à-dire permettant la qualification des personnes grâce à un apprentissage permanent et la reconnaissance de leurs acquis d'expérience. Le même projet a aussi permis certaines orientations vers le milieu ordinaire de travail grâce à des accompagnements et en tenant compte des souhaits des personnes. On passerait de la logique traditionnelle de la prise en charge, qui implique une vision en négatif de la personne, à une logique de valorisation des capacités, dans leur diversité. Et les auteurs ajoutent : "La reconnaissance d'un savoir-faire est un acte extrêmement important pour ces personnes qui n'ont pas eu accès à une quelconque reconnaissance sociale." (P. LEGUY, Travailleurs handicapés : reconnaître leur expérience. 24 établissements et services d'aide par le travail coopèrent pour valoriser les expériences acquises, Eres, Toulouse, 2007, p.105) C'est une orientation de travail du même ordre qui préside aux expériences de "Passerelle vers le milieu ordinaire" (PASSMO) engagées par plusieurs associations pour favoriser la sortie de travailleurs des structures d'aide par le travail (ESAT) et leur donner le statut de salariés, avec un véritable contrat de travail".

ces différents établissements de prendre le temps de s'adapter aux besoins particuliers de certains salariés. Ces informations invitent à être vigilant quant à la poursuite de l'objectif que constitue l'inclusion des personnes en situation de handicap. Ainsi, "l'intégration sociale passe aujourd'hui en France par l'insertion professionnelle"¹³⁵¹ ce qui engendre la définition de nouveaux publics exclus de toute participation professionnelle et citoyenne. A ce sujet, R. CASTEL met en parallèle l'exigence politique de citoyenneté sociale et la définition d'individus par défaut¹³⁵². Pour cet auteur, chaque individu doit être en mesure d'affirmer ses compétences propres, sa faculté d'adaptation tout en faisant preuve d'autonomie. De telles exigences sociétales sont largement mises en avant au sein du système scolaire. Cela constitue de nouveaux objectifs individuels parfois impossibles à tenir.

Face à cette situation, l'orientation par l'échec constitue encore une règle largement admise¹³⁵³, encore aujourd'hui.

b) L'école peut-elle permettre à chaque individu d'être autonome ?

L'enseignement spécialisé, au même titre que l'ensemble du système scolaire, contribue à valoriser le concept d'égalité par la sensibilisation à la diversité : cela s'inscrit dans un mouvement historique entamé au début des années 1970 qui se caractérise par une affirmation des droits personnels. Ainsi, selon A. HONNETH, "avec le passage à la modernité, les droits individuels se trouvent dissociés des attentes concrètes liées aux différents rôles sociaux"¹³⁵⁴. Pour cet auteur, "ces droits sont désormais pareillement attribués à chaque homme en tant qu'être libre", ce qui engendre une évolution certaine de la relation juridique. Cette mutation concerne l'école. Les références à l'égalité, à la solidarité, à la diversité¹³⁵⁵ se multiplient, ce qui amène à considérer de plus en plus les problématiques liées au handicap et à la difficulté scolaire.

¹³⁵¹ Bernard CHARLOT, De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire, in Sous la direction de Gilles FERREOL, Intégration et exclusion dans la société française contemporaine, op.cit.

¹³⁵² Robert CASTEL, Les ambiguïtés de la promotion de l'individu, in Ouvrage collectif, Préface de Pierre ROSANVALLON, Refaire société, op.cit.

¹³⁵³ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.30.

¹³⁵⁴ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.188.

¹³⁵⁵ Michel WIEVIORKA, La diversité, Rapport à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Robert Laffont, Paris, 2008.

L'école se doit donc d'appréhender la diversité des publics accueillis en poursuivant l'objectif consistant à permettre à chacun d'acquérir une autonomie suffisante. Avec cette évolution, la référence au handicap et à la déficience ne constitue plus le fondement de traitements spécifiques. La prise en compte des besoins particuliers passe désormais par une attention accrue portée à la situation, à l'origine du problème. Dans ce contexte, la notion de diversité semble plus conforme face à cette nouvelle exigence : "la notion a investi le domaine de l'emploi, par exemple pour des entreprises qui se sont ralliées à la Charte de la diversité lancée en 2004"¹³⁵⁶. Pour E. PLAISANCE, "le handicap n'est pas la seule caractéristique concernée, mais elle peut être mise au plan des diversités, y compris pour que les entreprises, privées ou publiques, puissent satisfaire aux exigences légales de l'emploi des personnes handicapées. De manière très significative, c'est la compétence des personnes qui est mise en valeur, le handicap devenant une caractéristique secondaire"¹³⁵⁷. Reconnaître les capacités des élèves et de tous les individus, favoriser les dispositifs permettant d'influer sur les situations d'apprentissage et de travail sont autant d'objectifs poursuivis par le système scolaire et le monde professionnel.

Face à cette évolution, il convient cependant d'être vigilant selon R. CASTEL puisque, tout en cherchant à consolider le statut du salariat, ce qui permet l'épanouissement des protections, la précarisation de ce statut peut mener à nouveau à l'insécurité sociale¹³⁵⁸.

2) Valoriser le concept d'égalité des places à l'école et dans le monde professionnel

Une hiérarchisation des élèves en fonction de leurs mérites, et sans l'apport de moyens de compensation accordés à certains, serait fondamentalement inégalitaire. Ainsi, l'exigence de justice scolaire et sociale tente de nuancer les inégalités initiales par l'octroi circonstancié de moyens matériels et humains. Mais, une fois sortie du système scolaire, les anciens élèves se retrouvent souvent confrontés à une compétition professionnelle bien éloignée des motivations inhérentes à l'inclusion scolaire. Ainsi, face à ce risque le fait de ménager les chances de réussite à l'école et tout au long de la vie devrait permettre le développement d'une égalisation des conditions. Une telle orientation permettrait de considérer autrement l'idée

¹³⁵⁶ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.39.

¹³⁵⁷ Ibid.

¹³⁵⁸ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.588.

d'égalisation des places au niveau professionnel et dans la société, tout en s'inscrivant dans la théorie de l'inclusion.

a) Ménager les chances de réussite

Alors même que de nombreux textes législatifs, à l'instar de la loi du 11 février 2005, prônent l'égalité des chances, les conditions de réalisation de cet objectif ne sont pas pleinement réalisables dans une société elle-même inégalitaire¹³⁵⁹. Ainsi, F. DUBET note que "l'école ne parvient pas à échapper à la chape des inégalités sociales"¹³⁶⁰, ce qui vient relativiser l'idée selon laquelle il y a une répartition des places dans la société en fonction des mérites. De plus, ce constat limite fortement les objectifs défendus par l'inclusion scolaire.

L'école ne peut donc créer à elle-seule les conditions effectives de l'inclusion. De même, l'affirmation de l'égalité des chances ne peut être suffisante sans mesures politiques d'envergure allant dans le sens d'une prise en compte des besoins individuels¹³⁶¹. L'école tente d'offrir les moyens de considérer autrement les élèves en ménageant leurs chances de réussite. Ainsi, par le biais notamment de l'attention spécifique portée aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, le système scolaire semble vouloir se doter d'outils à même d'aider les élèves les plus défavorisés. Si l'objectif est louable, sa réalisation est encore largement à définir. Pour autant, il est d'ores et déjà utile de lier les recommandations scolaires aux orientations sociales et professionnelles. En effet, un même mouvement fondé sur l'exigence de non-discrimination traverse le monde du travail. Si les associations de personnes handicapées restent vigilantes en la matière, il convient de remarquer l'action de nombreux organismes désireux de favoriser l'accès au travail pour tous. Ainsi, nombreux sont les acteurs impliqués dans l'organisation de l'insertion professionnelle des personnes handicapées¹³⁶²: l'AGEFIPH, le FIPHFP, les MDPH ou MDA, le pôle emploi avec l'ANPE et l'UNEDIC, le réseau Cap emploi, les organismes privés d'aide à l'insertion professionnelle sont autant de structures partageant ce même objectif.

¹³⁵⁹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.20.

¹³⁶⁰ Ibid.

¹³⁶¹ François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, op.cit., p.21.

¹³⁶² Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.173.

La question du handicap et la recherche de dispositifs réellement capables d'aider les personnes exclues sont au cœur des politiques sociales menées depuis le début du XXI^e siècle. Si ces thèmes font souvent l'objet de projets, de discussions, il est encore difficile d'envisager l'efficacité des politiques poursuivies. A titre d'exemple, le mouvement actuel des idées va clairement dans le sens d'une responsabilisation de l'individu, de ses facultés d'autonomie et de sa capacité à se mobiliser. Face à cela, des paramètres matériels ou financiers peuvent compliquer l'accès au travail. Certains d'entre eux peuvent être cités : l'éloignement géographique, la difficulté pour emprunter des transports, le manque d'accessibilité, ou encore, la combinaison d'un revenu de travail et de l'Allocation adulte handicapé avec des calculs opérés afin de réviser la prestation en fonction du revenu¹³⁶³.

Ces quelques exemples ne tiennent pas compte de facteurs psychologiques qui peuvent largement influencer sur une difficulté à se mobiliser professionnellement pour des personnes en souffrance ou en rupture sociale. Ainsi, l'école tente d'apporter une attention particulière à tous les élèves afin de garantir leurs chances de réussite, sans que cet objectif puisse toujours être affirmé au sein du monde professionnel.

b) Prolonger la réflexion en envisageant une égalisation relative des places au niveau professionnel

Affirmer l'égalité des chances peut entériner et justifier la compétition scolaire. Si cette remarque s'avère paradoxale par rapport à l'attention devant être portée aux élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire, il convient de préciser qu'une stricte application de ce principe revient à organiser une compétition équitable en égalisant les chances de réussite dès le départ. Une telle réflexion ne peut être suffisante au niveau scolaire : ainsi, même avec une égalisation initiale des chances, les écarts et les inégalités s'avèreraient très rapidement tout aussi criantes. Cela reviendrait à appliquer le principe d'une égalité distributive des chances fondée sur l'équité, sans se soucier des résultats des politiques mises en œuvre. Dans ce contexte, seuls les meilleurs élèves, étant en situation de réussite

¹³⁶³ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.167.

scolaire, obtiendraient la garantie d'une autonomie personnelle et d'une future intégration sociale¹³⁶⁴.

Le principe scolaire mis en avant avec l'inclusion supposerait l'abandon de cette conception fondée essentiellement sur les mérites individuels. Ainsi, la promotion de l'inclusion devrait engendrer une plus grande attention portée à l'égalisation des conditions tout au long de la vie. La mise en place de dispositifs spécifiques au sein de l'école ordinaire procède de cet esprit. De même, les aides financières, matérielles, humaines apportées aux enfants puis aux adultes qui en ont besoin, s'inscrivent dans une juste redistribution des richesses au nom de la solidarité. Tout en veillant à se préserver de défendre un strict égalitarisme¹³⁶⁵, il est possible de ménager les chances de réussite en envisageant une égalisation des places dans la société. Une telle orientation constitue à la fois le moyen de réaliser l'égalité des chances, en fonction des mérites et des réussites individuelles, tout en favorisant la cohésion sociale¹³⁶⁶.

Pour F. DUBET, "plus les places sociales sont égales entre elles, plus les chances de s'élever socialement sont grandes"¹³⁶⁷. Une telle conception permettrait à la fois de promouvoir l'autonomie et la réussite individuelles tout en respectant davantage les personnes se trouvant à la marge. Ainsi, face à la reproduction constante des inégalités scolaires et sociales, l'inclusion porte en elle les fondements d'un changement politique d'ensemble. L'attention portée à l'individu, à ses potentialités, à ses besoins se nourrit d'une exigence particulière de reconnaissance. Si l'école tente d'affirmer ce nouvel idéal, elle ne peut le faire seule. Sans une réelle remise en question de la société face à l'accroissement des inégalités¹³⁶⁸, l'école se retrouve encore plus isolée dans la croyance d'une meilleure participation de tous les élèves.

B- La nécessité de valoriser l'accès à la citoyenneté et le concept de besoins éducatifs particuliers

¹³⁶⁴ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.38.

¹³⁶⁵ Alain RENAUT, Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée, op.cit., p.20.

¹³⁶⁶ François DUBET, Les places et les chances, op.cit., p.118.

¹³⁶⁷ François DUBET, Les places et les chances, op.cit., p.110.

¹³⁶⁸ François DUBET, La préférence pour l'inégalité, op.cit.

L'inclusion scolaire vise, à terme, à garantir une place à chacun dans le monde professionnel tout en valorisant l'accès à la citoyenneté. Un tel objectif suppose l'appropriation personnelle des droits individuels, tout en veillant à la définition de liens sociaux fondés sur de nouvelles solidarités. En ce sens, le concept de besoins éducatifs particuliers peut permettre la définition de politiques publiques à même de répondre aux exigences sociales. Ainsi, si l'inclusion scolaire ne peut être viable qu'en prenant en compte les situations individuelles et particulières, il est nécessaire de penser son prolongement en envisageant la participation de chacun en tant qu'être autonome et responsable. Mais, une telle faculté ne peut s'exercer selon A. HONNETH, qu'à condition "que la loi lui assure la possibilité de participer au processus de formation de la volonté publique, possibilité dont l'individu ne peut cependant faire effectivement usage que s'il est en même temps assuré d'un certain niveau de vie"¹³⁶⁹.

1) Définition de l'accès à la citoyenneté

L'inclusion scolaire vise la participation de tous les élèves dans un cadre unique. En théorie, elle permet la prise en compte effective des difficultés individuelles en y apportant des réponses appropriées. L'objectif consiste à réaffirmer le lien social entre des enfants et adolescents dont la scolarité était auparavant séparée dans des établissements distincts, en fonction de leurs capacités. Ainsi, en confrontant des publics qui ne se connaissaient pas, l'inclusion scolaire tente de promouvoir l'égalité, tout en reconnaissant à chacun le bénéfice de l'appartenance à un corps social.

a) L'acquisition par l'école d'une position de citoyen titulaire de droits civiques et politiques

Outre l'instruction, l'école contribue à éduquer et former les citoyens. L'éducation civique, la sensibilisation aux problématiques sociales et politiques contemporaines constituent des objectifs scolaires s'inscrivant dans la formation de chaque individu. Ainsi, en reprenant les mots de P. SAVIDAN, il est possible d'affirmer que la citoyenneté est devenue

¹³⁶⁹ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.199.

un espace de réalisation personnelle¹³⁷⁰. Ainsi, l'affirmation de politiques en lien avec l'égalité des chances devrait permettre de promouvoir une vision plus sociale et solidariste. Mais face à cet objectif souvent affiché, il convient de préciser que la seule promotion de l'égalité ne peut suffire à elle-seule à lutter contre les discriminations.

L'inclusion scolaire, au même titre que les politiques de lutte contre l'exclusion, contribue à la réaffirmation des droits civiques et politiques pour l'ensemble de la population. Elle permet l'avènement d'une nouvelle ère de la reconnaissance fondée sur une considération positive des individus au sein d'institutions partagées par tous. Cela rejoint la pensée de P. ROSANVALLON qui étudie les mutations de l'égalité. Ainsi, pour cet auteur, "l'esprit révolutionnaire de l'égalité s'était articulé autour des principes de similarités, d'indépendance et de citoyenneté"¹³⁷¹. Cette analyse historique permet de lier la notion d'égalité à la reconnaissance d'autrui, tout en lui accordant la faculté de faire preuve d'autonomie et de participer à la vie en société. Si ce modèle initial est aujourd'hui dépassé, il convient, toujours selon P. ROSANVALLON, de considérer les principes de singularité, de réciprocité et de communalité pour tenter d'instituer une société des égaux¹³⁷². Le premier principe, celui relatif à la singularité, correspond à l'exigence contemporaine de reconnaissance dans la différence. Ainsi, l'individu cherche à se diversifier au sein d'une communauté de semblables. Il demande que ses facultés propres soient davantage prises en compte. Cette évolution trouve de larges échos au sein des politiques scolaires. Le second principe intitulé de réciprocité renvoie à la nécessité pour chaque individu d'établir des relations sociales. Enfin, le troisième principe, de communalité, suppose d'envisager la citoyenneté de deux manières intimement liées : comme un ensemble de droits dont peuvent jouir les citoyens et comme une forme sociale dans laquelle s'inscrit chaque individu.

Le fait d'avoir à l'esprit cette évolution de la notion d'égalité permet de faire un parallèle avec la volonté scolaire visant à développer la citoyenneté à l'école. Les principes mis en avant au sein des politiques promouvant l'inclusion permettent justement de fonder de nouvelles relations sociales autour des notions de reconnaissance, de participation mais aussi autour d'une affirmation juridique des droits fondamentaux.

¹³⁷⁰ Patrick SAVIDAN, *Repenser l'égalité des chances*, op.cit., p.133.

¹³⁷¹ Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.357.

¹³⁷² Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, op.cit., p.22.

b) Ecole et citoyenneté : réaffirmer la nécessité du lien social

Fonder les politiques scolaires sur l'inclusion permet de réaffirmer les objectifs liés à l'acquisition de compétences sociales et civiques. Cela permet de mettre en avant l'égalité entre tous les individus tout en permettant la reconnaissance de situations particulières. Pour C. GARDOU, il est nécessaire de changer les mentalités afin de lutter contre les préjugés¹³⁷³. Eviter la seule foi en la science et limiter toute tentation de rationalisation excessive du handicap devraient permettre d'inscrire l'inclusion dans une nouvelle dynamique sociale.

L'inclusion permet donc de réaffirmer le lien social. Cela constitue un nouveau levier d'action contre les freins à la scolarisation mais pourrait tout aussi bien conduire à l'émergence de nouvelles luttes contre les barrières à l'emploi, à l'éducation, à la participation et aux politiques sociales¹³⁷⁴. Ainsi, les personnes ayant des besoins particuliers peuvent exiger d'être pris en compte et non plus seulement d'être pris en charge. Le passage d'une conception à l'autre s'inscrit dans une dynamique d'ouverture autorisée par la reconnaissance des différences¹³⁷⁵.

Cela rejoint la pensée de S. PAUGAM, même si ce dernier ne parle pas explicitement du terme "inclusion". Pour lui, "il semble nécessaire de dépasser l'opposition entre responsabilité individuelle et responsabilité sociale, et de les considérer comme deux dimensions liées qui se renforcent mutuellement"¹³⁷⁶. Ainsi, dans une société démocratique, chacun a le droit de bénéficier de conditions propres à l'exercice de sa liberté individuelle. Cela suppose de rompre avec une vision faisant la part belle à une certaine défiance vis-à-vis de catégories de population parfois accusées de ne pas faire les efforts attendus pour leur participation sociale. Cela suppose également de donner les moyens à chacun de bénéficier pleinement de l'exercice de ses droits fondamentaux. Il est important de préciser qu'il est nécessaire que ces moyens soient ajustables en fonction des situations. L'inclusion pourrait être une solution permettant de lier la protection et la reconnaissance, non plus seulement au

¹³⁷³ Charles GARDOU, Le temps des propositions, Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, op.cit.

¹³⁷⁴ Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, op.cit., p.118 ; Rapport de Jean-François CHOSSY, Evolution des mentalités et changement du regard sur la société pour les personnes handicapées, Passer de la prise en charge à la prise en compte, La documentation Française, 2011, in <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000695.pdf>

¹³⁷⁵ La citoyenneté, La nouvelle revue de l' AIS, n° 3, 4^e trimestre 1998.

¹³⁷⁶ Serge PAUGAM, Le lien social, op.cit., p.108.

niveau scolaire mais aussi au niveau social. Pour S. PAUGAM, trois problématiques découlent de ce nouveau lien à créer : ainsi, il s'agirait de définir un nouveau modèle d'intégration professionnelle plus solidaire, en envisageant par exemple "la sécurisation des parcours professionnels grâce à un redéploiement des interventions publiques et une nouvelle délimitation des responsabilités de l'Etat et des partenaires sociaux"¹³⁷⁷. De plus, il s'agirait de penser la conciliation entre solidarité familiale et solidarité professionnelle, "dans une société d'individus individualisés"¹³⁷⁸. Enfin, S. PAUGAM rappelle qu'il est nécessaire de réfléchir à l'articulation de la pluralité des liens sociaux : le lien de filiation, le lien de participation élective, le lien de participation organique et le lien de citoyenneté¹³⁷⁹.

A la suite de cette analyse, il est possible de se rendre compte de l'ampleur des incidences que peut engendrer l'inclusion scolaire. S'il n'est pas possible d'envisager la seule évolution de l'école autour de ce concept, les répercussions sociales d'une telle approche sont encore largement à définir.

2) Etendre le concept de besoins éducatifs particuliers aux politiques sociales ? Emancipation, autonomie et construction d'un projet

Si l'inclusion scolaire cherche à promouvoir l'égalité entre tous les élèves, les objectifs défendus supposent de réfléchir à son prolongement. Ainsi, l'inclusion scolaire ne peut porter à elle-seule l'exigence d'égalité au sein de la société. Parler d'inclusion et non plus seulement d'inclusion scolaire serait donc plus pertinent si l'on s'attache à ériger de telles politiques publiques en projet de société. Ainsi, cela permettrait à l'école de disposer de relais à même de diffuser cette nouvelle exigence dans toutes les sphères sociales.

a) Inclusion scolaire et promotion de l'égalité de tous

¹³⁷⁷ Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., p.115.

¹³⁷⁸ Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., p.117.

¹³⁷⁹ Serge PAUGAM, *Le lien social*, op.cit., p.122.

L'émergence d'une société inclusive suppose des adaptations sociétales, tout au long de la vie. Si l'école tente de se saisir de cette nouvelle problématique, il convient de dépasser ce seul cadre scolaire pour penser l'effectivité de telles mesures.

Le rapprochement de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire permet de penser autrement la lutte contre les discriminations. Cela se réalise en respectant les besoins individuels, mais aussi en affirmant les droits personnels, au nom de l'égalité. De telles mesures politiques doivent connaître des prolongements sociaux pour favoriser leur acceptation dans la société. De telles exigences supposent donc également une mutation des attentes sociales vis-à-vis des personnes en situation de handicap, ou des individus ayant des besoins particuliers. En reprenant les écrits de R. CASTEL, il est possible de s'interroger sur la capacité de la société salariale à s'adapter à ces nouveaux objectifs. Ainsi, pour ce dernier, "le salariat n'est pas seulement un mode de rétribution du travail, mais la condition à partir de laquelle les individus sont distribués dans l'espace social"¹³⁸⁰. Le salarié se retrouve dans une situation de compétition généralisée, où seuls les éléments en mesure de s'adapter sont capables de tirer leur épingle du jeu. Ainsi, alors que l'école prône l'égalité de tous en offrant des aménagements institutionnels aux élèves les plus en difficulté, le monde du travail peine parfois à s'inscrire dans cette même dynamique. Pour R. CASTEL, l'existence de "travailleurs périphériques"¹³⁸¹, de "citoyens par défaut"¹³⁸², doit engendrer la définition de mesures politiques particulières afin de lutter contre la définition d'une "ligne de partage entre des groupes vulnérables dont la condition rappelle celle de l'ancien prolétariat et une majorité qui paraît solidement engagée dans un processus de participation élargie aux bénéfices du progrès social et économique"¹³⁸³. Une telle analyse permet d'évoquer le fait que l'affirmation de l'égalité de tous et le souhait de voir l'ensemble des individus exercer leur citoyenneté, sont indispensables mais non suffisants. Ainsi, penser la société inclusive suppose par ailleurs la redéfinition de conditions économiques, professionnelles et sociales, favorables à la reconnaissance de chaque individu. Actuellement, les politiques scolaires tentent de se définir en adoptant une vision bienveillante vis-à-vis de chaque élève, alors même que "dans une société salariale, tout circule, tout le monde se mesure et se

¹³⁸⁰ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.600.

¹³⁸¹ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.597.

¹³⁸² Robert CASTEL, *Les ambiguïtés de la promotion de l'individu*, in *Ouvrage collectif, Préface de Pierre ROSANVALLON, Refaire société*, op.cit.

¹³⁸³ Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, op.cit., p.597.

compare"¹³⁸⁴. La réalisation des objectifs portés par l'inclusion suppose une certaine harmonisation des attentes sociétales au bénéfice des individus les plus en difficulté.

b) Limites de l'inclusion scolaire et nécessité de prolonger les réflexions au niveau social : l'école ne peut imposer à elle-seule un nouveau modèle de société

Repenser le lien social, définir un nouveau modèle de société, établir les conditions propices aux politiques du "vivre-ensemble" apparaissent comme des objectifs indispensables actuellement. Même si les hésitations sont nombreuses en la matière, l'école tente de se saisir du problème en promouvant l'inclusion scolaire. Pourtant, et malgré ces nobles intentions, les personnes en situation de handicap restent souvent dans une position intermédiaire, entre la volonté de participer à la vie en société et l'impossibilité du fait des problèmes d'accessibilité. De plus, cette position intermédiaire concerne également l'hésitation entre la volonté d'être considéré comme tout le monde et le repli identitaire qui peut offrir certaines garanties sociales. Ainsi, à ce sujet, E. PLAISANCE¹³⁸⁵ reprend les travaux, précédemment cités, menés par l'anthropologue américain R. MURPHY. Pour ce dernier, la personne en situation de handicap se considère toujours dans une situation de "seuil", dans un "entre-deux", dans un état de "liminalité": "les handicapés à long terme ne sont ni malades ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur"¹³⁸⁶.

Face à ce constat, l'école tente de définir une nouvelle participation citoyenne autour de l'inclusion scolaire. Mais, dans le même temps, il est aisément envisageable de percevoir les limites de ce modèle. Ainsi, cantonner de tels objectifs au seul univers scolaire revient à seulement repousser une telle situation de liminalité. Il paraît donc indispensable de poursuivre la définition d'une société inclusive, en l'étendant aux politiques sociales et professionnelles. Sans l'affirmation de ce nouvel effort, l'impact des politiques d'inclusion scolaire resterait limité à des domaines particuliers, sans possibilité d'englober l'ensemble de la société. Un parallèle peut ici être fait avec les recommandations de P. SAVIDAN lorsqu'il envisage une recomposition des orientations politiques en faveur d'une égalité des chances

¹³⁸⁴ Michel AGLIETTA, Anton BENDER, Les métamorphoses de la société salariale, Calmann-Lévy, Paris, 1984, p.98, in Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.600.

¹³⁸⁵ Eric PLAISANCE, Autrement capables, op.cit., p.185.

¹³⁸⁶ Robert Francis Murphy, Vivre à corps perdu, op.cit., p.184.

soutenable. Ainsi, il convient d'envisager une dimension supplémentaire à l'inclusion scolaire qui peut ainsi être explicitée : P. SAVIDAN se positionne en faveur d'une égalité des chances engendrant un objectif d'empowerment social, économique, culturel, politique des individus dans la société démocratique.

L'inclusion, au même titre que l'égalité des chances, doit donc donner des capacités, des compétences et définir des mérites individuels. Cela passe par la nécessité de donner à chacun les moyens de mener une vie décente, conforme à ses aspirations légitimes¹³⁸⁷.

Paragraphe 2 Inclusion scolaire et question sociale : le rôle de l'Etat

La concrétisation des politiques scolaires liées à l'inclusion suppose un rapprochement avec les problématiques sociales. Cela doit se faire dans un contexte socio-économique particulier qui se caractérise par la pérennisation d'un chômage structurel et une fréquente remise en question des principes solidaires. Pourtant, la promotion de l'inclusion pourrait permettre d'affirmer à nouveau l'exigence de cohésion sociale, alors même que la société doit faire face aux conséquences d'une précarité importante. Dans ce contexte difficile, l'Etat ne cesse d'ajuster ces interventions en tentant de réguler les politiques sociales et solidaires. Il convient donc logiquement de se demander si le rapprochement entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire autour du concept d'inclusion scolaire sera suffisamment porteur et fédérateur pour engendrer un nouveau projet de société, faisant la part belle à l'égalité et à la solidarité.

A- La logique budgétaire et le contexte socio-économique

L'inclusion scolaire répond au préalable à un impératif moral de solidarité vis-à-vis de publics spécifiques. Si le fondement d'une telle politique ne peut qu'être largement partagé, sa réalisation semble plus complexe : ainsi, organiser la scolarisation d'élèves en situation de handicap au sein d'établissements scolaires peut parfois être compliqué, même si le ministère

¹³⁸⁷ Patrick SAVIDAN, *Repenser l'égalité des chances*, op.cit., p.324.

de l'Education nationale tente de définir de nouveaux moyens matériels et humains pour y parvenir. De même, l'accompagnement des élèves en grande difficulté scolaire semble être un problème insoluble. Malgré ces interrogations essentielles, il est possible de se demander quelle suite doit être donnée à cette politique à la fin de l'instruction obligatoire, lorsque les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers quittent l'école pour intégrer le monde professionnel. Ainsi, l'école souhaite organiser un accompagnement bienveillant de tous les élèves considérés individuellement. Mais, une fois en dehors de l'école, ces derniers se retrouvent inévitablement en concurrence sur le marché professionnel dans une société parfois peu encline à garantir l'égalité de tous¹³⁸⁸.

1) Inclusion et marché de l'emploi : former les élèves et découverte professionnelle

Articuler les exigences propres à l'inclusion scolaire avec les impératifs liés au marché de l'emploi s'avère parfois délicat. Ainsi, lors des temps de découverte professionnelle, des élèves ayant parfois de grandes difficultés de compréhension rencontrent des employés non formés à ces problématiques. De tels moments constituent des temps de confrontation durant lesquels l'élève doit s'adapter pour répondre aux attentes. En contrepartie, les personnels de l'entreprise sont sensibilisés à la différence et doivent aussi adapter les modalités de réalisation d'une tâche donnée ou leurs exigences. L'inclusion scolaire permet justement cette confrontation. Elle doit inscrire l'école dans un lien avec la société et son environnement, en tentant de considérer les différences. Préserver les élèves dans un cadre bienveillant répond à l'objectif d'épanouissement de chacun. Pour autant, il convient de rappeler qu'un tel objectif ne peut être tenu qu'à condition de distinguer clairement le temps de l'acquisition d'une culture commune et le temps de la sélection en fonction des mérites.

a) Lier école et société par l'ouverture de l'école sur son environnement ?

Le rapprochement de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire autour de l'inclusion scolaire permet d'interroger les finalités de l'éducation. Si la participation citoyenne

¹³⁸⁸ François DUBET, La préférence pour l'inégalité, op.cit.

est désormais mise en avant, il n'en reste pas moins que l'école doit aussi à terme préparer les élèves au monde professionnel.

L'école doit donc davantage s'ouvrir à son environnement. Cela se fait déjà par une implication grandissante des familles, par une attention particulière portée aux besoins individuels, notamment en liant les analyses des professionnels concernés par l'éducation des jeunes. Ainsi, l'école tente à nouveau de réaffirmer sa fonction intégratrice en faisant attention à chaque situation individuelle. En pratique, les efforts doivent être largement poursuivis pour voir de tels objectifs se réaliser. Mais cela ne peut sans doute pas se faire indépendamment d'une importante évolution sociétale. Ainsi, de nombreux élèves avec ou sans qualification voient leurs compétences dépréciées, du fait d'un marché du travail légitimant la compétition entre employés. Cela engendre un écart grandissant entre les attentes de l'école, qui souhaite mettre en avant l'épanouissement individuel, et le monde de l'entreprise qui répond aussi à des logiques de rentabilité économique. Si l'école peine déjà à mener à bien ces nouveaux objectifs, le travail est également considérable au sein du monde professionnel. Ainsi, pour R. CASTEL, le fait que le monde de l'entreprise prône la course à l'efficacité et à la compétitivité entraîne la déqualification des moins aptes¹³⁸⁹. Si ce modèle se vérifie encore actuellement en période de difficultés économiques, il est possible d'affirmer que cela freine considérablement le développement de nouvelles politiques sociales fondées sur la reconnaissance et la solidarité.

Ainsi, la promotion de politiques scolaires solidaires et bienveillantes au bénéfice de tous les élèves semble s'opposer à une certaine réalité économique. Si de nombreux "jeunes titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle ou d'un brevet d'enseignement professionnel occupent de plus en plus des emplois inférieurs à leur qualification"¹³⁹⁰, cela s'inscrit largement dans un phénomène de précarisation des travailleurs non qualifiés mais aussi de ceux ayant obtenu des diplômes. Dans ce contexte, l'affirmation d'objectifs solidaires ne semble pas toujours relever d'une priorité absolue, alors même que de nombreuses personnes ne disposent pas des moyens économiques et sociaux leur permettant de prétendre légitimement à ce à quoi ils ont droit. Les personnes qui relevaient précédemment de l'enseignement spécialisé sont directement concernés par ces considérations. Ce sont toujours eux qui constituent les populations les plus vulnérables, ce qui fait dire à R. CASTEL que "l'entreprise faillit à sa fonction intégratrice en direction des jeunes" du fait de la hausse du

¹³⁸⁹ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.652.

¹³⁹⁰ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.653.

niveau des qualifications exigées et de la généralisation du phénomène de mobilité professionnelle¹³⁹¹.

b) Tout en distinguant clairement les temps de l'acquisition d'une culture commune du temps de la sélection au mérite

Malgré la difficulté d'établir un lien entre les mondes scolaire et professionnel, il convient de réfléchir à la définition d'un passage de l'un vers l'autre. La distinction entre le temps d'acquisition d'une culture commune et celui de sélection en fonction des mérites s'avère indispensable. F. DUBET et R. CASTEL se rejoignent à ce sujet. Si le monde du travail amène souvent à considérer les exigences du marché en termes de compétitivité et de rentabilité, la division en deux temps distincts permettrait justement de penser autrement la solidarité.

Ainsi, durant la période d'acquisition d'une culture commune, il est possible d'envisager la définition d'un système soucieux de valoriser l'entraide ou la coopération. Une telle période pourrait permettre à chaque élève de développer ses compétences propres, à son rythme, l'objectif étant l'acquisition d'une autonomie suffisante. Pour autant, à la fin du premier temps, la sélection en fonction des mérites soulève également de nombreuses interrogations. Si cette étape s'avère indispensable pour distribuer les places dans la société, il convient d'encadrer une telle compétition afin de prévenir tous risques sociaux. A ce sujet, R. CASTEL précise que "la problématique de la cohésion sociale n'est pas celle du marché, la solidarité ne se construit pas en termes de compétitivité et de rentabilité"¹³⁹². Il semble donc primordial de lier les politiques sociales et scolaires afin de déterminer de nouveaux liens solidaires.

L'inclusion scolaire semble être une étape en ce sens en invitant à la définition de nouvelles relations sociales. Elle contribuerait non plus à faire seulement en sorte que les élèves s'adaptent à leur environnement. Au contraire, elle envisage l'adaptation de l'école aux besoins individuels. Si ce modèle s'affirme au sein des écoles primaires, des collèges et des lycées, il est dès lors possible de se demander s'il est envisageable de décliner de telles

¹³⁹¹ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.653.

¹³⁹² Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.657.

orientations au niveau social et professionnel, alors même que les orientations politiques choisies mettent davantage l'accent sur l'adaptation des travailleurs à leurs conditions de travail. Ainsi, les capacités d'adaptabilité, de réactivité deviennent des compétences de plus en plus recherchées au sein des entreprises, alors que dans le même temps l'école porte une attention particulière à offrir des aides spécifiques aux élèves qui en ont besoin.

2) Métamorphoses de la question sociale : comment garantir la cohésion sociale malgré la précarité et le chômage ?

La promotion actuelle de l'inclusion scolaire s'inscrit dans une période délicate caractérisée par la remise en question politique de la solidarité. La défiance vis-à-vis d'un public accusé de profiter d'un système qui serait paré de multiples avantages conduit à exclure certaines catégories de populations en relativisant les minimas sociaux. Ainsi, l'exigence de solidarité semble tributaire de la santé économique de l'Etat ce qui engendre une remise en question forte des individus qui n'ont pu s'inscrire dans la compétition scolaire. Malgré les principes bienveillants soutenus par l'école, il est avéré que les inégalités scolaires engendrent d'importantes inégalités sociales¹³⁹³. Dès lors, il convient de se demander comment peut-on arriver à mieux considérer les plus faibles. Si cette question est toujours ouverte à l'école, il est nécessaire d'insister sur la définition du principe solidaire, non plus seulement dans le monde scolaire mais aussi dans le domaine social et professionnel.

a) Comment parvenir à définir de nouvelles solidarités et mieux considérer les plus faibles ?

L'objectif des politiques sociales visent à mieux considérer les individus les plus vulnérables. Les politiques scolaires liées à l'inclusion procèdent de cet esprit. Ainsi, cela s'inscrit dans un jeu de réajustement continu entre l'affirmation des principes liés à l'égalité, à la reconnaissance et à la solidarité et la nécessité de considérer les impératifs liés au marché économique. Cela s'inscrit dans une perspective défendue par A. HONNETH qui évoque ainsi la situation de HEGEL : "L'étude des économistes anglais lui avait aussi fait découvrir, à son

¹³⁹³ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.74.

grand désappointement, que toute organisation future de la société serait inévitablement tributaire du marché, comme principe régulateur de la production et de la distribution des biens, qu'elle dépendrait donc d'une sphère économique dans laquelle les sujets ne peuvent intégrés autrement que par la liberté négative du droit formel"¹³⁹⁴. Si les politiques sociales tentent de nuancer cette affirmation en se souciant de redistribuer les chances et les richesses aux plus faibles, il n'en reste pas moins que le marché conserve une place prépondérante dans la définition des politiques publiques. En ce sens, la définition d'une économie solidaire liant la question de l'emploi et celle de la cohésion sociale vient refléter cette recherche d'une nouvelle harmonisation.

De nombreuses critiques des enseignants, quant à la prise en charge de la scolarisation des élèves en situation de handicap et de ceux en difficulté scolaire, concernent le manque de moyens alloués aux objectifs poursuivis. Si les principes affirmés relèvent d'une solidarité nationale et d'une justice sociale indispensable, les orientations budgétaires poursuivent un objectif de rentabilité qui semble parfois limiter l'effectivité des politiques engagées. Les enseignants doivent donc trouver les moyens d'appliquer des réformes ambitieuses dans un contexte économique particulier. Ainsi, le contraste entre l'ambition des politiques menées et les moyens alloués est souvent mis en avant pour expliquer la difficulté à tenir les engagements. Une telle réflexion est en lien avec les problématiques relatives aux coûts des politiques publiques en matière d'éducation d'où la question posée par J.-M. GILLIG : "a-t-on bien mesuré ce que coûteront la compensation et l'accessibilisation pédagogique, en terme financiers mais aussi en termes d'investissements humains ?"¹³⁹⁵. Ainsi, quelques pétitions viennent dénoncer le caractère trompeur de ces réformes dans la mesure où le seul objectif réel serait de faire des économies puisque le coût des prises en charge au sein d'instituts spécialisés est plus élevé qu'en milieu ordinaire¹³⁹⁶. Cette critique forte de l'orientation prise par les politiques ayant trait à l'éducation s'appuie sur le mouvement actuel de rentabilité des services publics qui amène à privilégier une culture du résultat. Cette position liée à l'influence de l'économie dans les politiques d'éducation est également défendue par l'institut de recherche de la Fédération syndicale unitaire (FSU) qui déplore "la domination quasi exclusive de la problématique économique dans la conception de l'éducation"¹³⁹⁷.

¹³⁹⁴ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.23.

¹³⁹⁵ Jean-Marie GILLIG, Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés ?, in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, loi du 11 février 2005 : Evolution ou révolution ?, n° 39, novembre 2007, p.131.

¹³⁹⁶ Exemple de pétition visant une réévaluation des politiques engagées : <http://hsera.free.fr/>

¹³⁹⁷ Institut de recherche de la FSU, Le nouvel ordre éducatif mondial, Nouveaux regards, Paris, 2002, p.132.

L'omniprésence d'institutions internationales telles que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou la Commission Européenne dans l'orientation des politiques éducatives menées aurait ainsi pour finalité de réduire les coûts des dépenses publiques, "d'introduire les mécanismes et les valeurs du marché et de privilégier les objectifs économiques de la formation"¹³⁹⁸.

b) Prolonger le développement des solidarités scolaires par la définition de solidarités professionnelles

Pour A. HONNETH, "la solidarité dans les sociétés modernes, est conditionnée par des relations d'estime symétrique entre des sujets individualisés et autonomes ; s'estimer, en ce sens, c'est s'envisager réciproquement à la lumière des valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune"¹³⁹⁹. L'école tente de mettre en place de tels liens de solidarité entre les élèves. Cela se fait aussi bien par la reconnaissance de qualités individuelles propres, que par l'attention portée aux difficultés rencontrées par certains enfants et adolescents.

L'école a donc pour objectif de développer une approche bienveillante de l'individu en affirmant le respect dû à chacun, quels que soient son handicap, ses réussites ou ses difficultés. Cela rejoint la définition d'une "école juste" défendue par F. DUBET pour qui, "non seulement une école juste doit être utile à l'intégration sociale des élèves, mais elle doit former les sujets d'une société démocratique et solidaire"¹⁴⁰⁰. La dynamique éducative de l'école prend donc de plus en plus le pas sur le volet ayant trait à l'instruction. Par l'affirmation continue de cette orientation, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent davantage trouver leur place en mettant en avant des qualités qui ne sont plus essentiellement disciplinaires. Ainsi, alors que l'école des années 1960 considérait presque exclusivement les facultés scolaires, de plus en plus, elle s'ouvre à la diversité en appréhendant autrement les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

¹³⁹⁸ Institut de recherche de la FSU, Le nouvel ordre éducatif mondial, op.cit., p.8.

¹³⁹⁹ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.220.

¹⁴⁰⁰ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.73.

Pour autant, ce changement d'approche tarde à connaître des déclinaisons au sein du monde professionnel puisque les inégalités scolaires débouchent sur d'importantes inégalités économiques et sociales. Ainsi, il semble primordial de "refaire société" en considérant l'individu, à tous les âges de la vie, en fonction d'une approche bienveillante et solidaire. Cela rejoint les mots de R. CASTEL, pour qui : "A l'aube du XXI^e siècle, lorsque les régulations mises en œuvre dans le cadre de la société industrielle sont à leur tour profondément ébranlées, c'est sans doute ce même contrat social qu'il faut redéfinir à nouveau frais. Pacte de solidarité, pacte de travail, pacte de citoyenneté : penser les conditions de l'inclusion de tous pour qu'ils puissent avoir commerce ensemble, comme on disait au temps des lumières, c'est-à-dire faire société"¹⁴⁰¹.

B- La promotion d'un nouvel interventionnisme étatique

La promotion de l'inclusion scolaire ne peut suffire à porter un nouveau projet de société. Si sa définition permet le rapprochement remarquable entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire, les objectifs affichés semblent encore bien difficiles à tenir. Ils répondent aux exigences des politiques européennes et s'inscrivent pour l'instant davantage dans une lutte plus large contre l'exclusion. Ainsi, l'école a peut-être un temps d'avance grâce à la définition de l'inclusion scolaire, mais l'absence de relais au niveau social et professionnel tend à diluer les objectifs poursuivis au sein d'une lutte continue pour la reconnaissance. Face à cette situation, l'Etat adapte ses réponses en mettant en avant des mesures toujours plus particularisantes. La lutte contre l'exclusion semble toujours constituer l'objectif majeur des politiques sociales.

1) Lutte contre l'exclusion : Etat-providence et Etat partenaire

Depuis les années 1970, l'Etat tente de définir des politiques d'insertion à même de permettre la participation de groupes particuliers. Ces politiques demandent des ajustements fréquents dont procède la loi du 11 février 2005. Concernant les relations entre le domaine

¹⁴⁰¹ Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, op.cit., p.32.

scolaire et le domaine social, se mettent en place des relations régies selon un modèle de partenariat. L'Etat organise et contrôle donc les liens entre les mouvements associatifs et l'école en se souciant de la rentabilité économique du modèle proposé. Pourtant, la promotion de l'inclusion scolaire viserait la définition d'un projet de société qui pourrait dépasser ces simples ajustements, si l'on en croit les nombreuses références faites depuis ces cinq dernières années.

a) Evolution de la lutte contre l'exclusion depuis les années 1970

Si les attentes sociales envers l'école sont très fortes, cette dernière restant un symbole national susceptible de garantir les valeurs démocratiques et républicaines, les mutations de la société créent des défis particulièrement difficiles à relever. Ainsi, de nombreuses personnes souhaiteraient voir l'école mettre en œuvre l'égalité entre les élèves alors même que la société est davantage régie par des principes tels que la compétition ou la concurrence. En réponse et face au risque d'exclusion de la vie citoyenne de certaines populations, l'Etat se doit de plus en plus de garantir une place à tous au moyen d'une interventionnisme ciblé. La loi de 2005 procède clairement de cette évolution en visant "une politique d'insertion" selon l'expression de R. CASTEL¹⁴⁰².

Les années 1970 voient un changement d'objectif pour l'école : l'objectif de socialisation devient prioritaire ce qui permet l'ouverture de l'école aux problématiques liées à la démocratisation scolaire. Cette visée concerne également l'enseignement spécialisé et se développe de manière progressive dans ce domaine. Parallèlement, la mutation des relations sociales et de la solidarité ont pour effet de créer une évolution des attentes vis à vis de l'Etat. Ainsi, malgré le poids des associations de personnes handicapées, l'obligation éducative n'a pu s'imposer d'elle-même, et ce même si la loi de 1975 en affirmait le principe. De même, malgré une forte volonté affichée dès l'après-guerre par le plan Langevin-Wallon de définir une école bénéfique pour tous, notamment par la lutte contre l'échec scolaire, les attentes à cet égard restent très nombreuses. La réponse à ces échecs fut l'avènement de "politiques d'insertion", qui ont ciblé "des populations particulières et des zones singulières de l'espace

¹⁴⁰² Robert CASTEL in Dominique SCHNAPPER, La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine, op.cit., p.71.

social avec des stratégies spécifiques"¹⁴⁰³. La loi du 11 février 2005 s'inscrit dans le cadre ainsi admis, par la définition des personnes se trouvant en situation de handicap. Pour D. SCHNAPPER, "l'Etat a pris acte par le droit de l'individualisation croissante des relations sociales et a cherché à compenser les effets de cette individualisation sur les plus faibles, les femmes seules et les enfants"¹⁴⁰⁴. La conséquence de cette politique est donc l'accroissement de l'intervention de l'Etat qui se voit confier le rôle de garant de la socialisation de personnes clairement identifiées. L'inclusion scolaire procède encore de ce même esprit malgré la volonté affichée de dépasser ce modèle initial. Ainsi, dans les faits, les dispositifs d'inclusion reviennent encore bien souvent à viser l'intégration individuelle des personnes en difficulté, sans adaptation suffisante de la société aux besoins spécifiques.

b) La définition d'un nouvel Etat régulateur : nécessité de porter des projets de civilisation au niveau politique

R. CASTEL distingue les politiques menées avant les années 1960 qui, sous-tendues par l'objectif universel, visaient l'intégration individuelle par l'affirmation de principes généraux, alors que les politiques d'insertion ont pour objectif d'apporter des réponses particulières à des questions posées par des groupes déterminés. Les politiques d'intégration se conduisaient autour du partage d'un idéal unique et commun.

En suivant son analyse, il est possible de remarquer que des politiques d'insertion ont été appliquées dans le domaine de l'enseignement : les politiques de définition des zones d'éducation prioritaire ou les temps supplémentaires accordés aux étudiants en situation de handicap reflètent cette recherche de la satisfaction de tous, sans recourir à une homogénéisation parfois impossible. Dès lors, la recherche d'un nouvel universalisme reprenant les spécificités de chacun apparaît comme étant un objectif contradictoire : l'universalisme est ici "différé", en ce que la loi dans de telles circonstances a aussi pour vocation de faire évoluer les mentalités avant de retrouver une situation initiale. Les politiques d'affirmation menées dans des domaines particuliers doivent donc à terme permettre l'inclusion de la population ciblée et ainsi permettre de retrouver la situation originelle d'universalité. La volonté d'atteindre un universalisme de résultat anime donc les politiques d'insertion alors même que la vision universelle originelle constituait un idéal. De surcroît, les

¹⁴⁰³ Ibid.

¹⁴⁰⁴ Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, op.cit., p.55.

politiques d'insertion et d'inclusion tendent à compenser les inégalités des moyens initiaux afin de garantir la participation citoyenne de chaque individu et de ce fait, une certaine cohésion sociale.

Sous la pression démocratique caractérisée par un mouvement continu vers davantage d'égalité, s'affirme progressivement trois niveaux de reconnaissance. Ainsi, en reprenant la grille d'analyse proposée par A. HONNETH¹⁴⁰⁵, il est possible de distinguer l'individu de la personne et du sujet. Si l'individu a des besoins concrets qui peuvent se réaliser au sein de la structure familiale, la personne cherche à être autonome dans une société de droit. L'affirmation du sujet, quant à lui, amène à la reconnaissance de particularités individuelles, prises en compte au niveau de l'Etat par le biais de la solidarité. Avec les politiques liées à l'intégration et à l'inclusion scolaire, l'Etat tente de considérer ces trois dimensions de la reconnaissance.

2) Lutte contre l'exclusion et inclusion à l'âge démocratique

La lutte contre l'exclusion est un objectif continuellement affirmé. Si les politiques nationales se sont saisies de cette problématique dès les années 1970, ce sont dorénavant les directives européennes qui impulsent une nouvelle dynamique autour de l'inclusion. Pour autant, la mise en place de programmes s'inscrivant dans une lutte plus générale contre l'exclusion rencontre des réalités locales bien différentes. Ainsi, en France, l'inclusion scolaire se définit progressivement et tendrait à modifier les liens entre l'école et les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce concept reste cependant largement méconnu, dilué dans des problématiques plus larges. Il convient donc de préciser à nouveau les attentes inhérentes à ce projet de société tout en se demandant si de tels objectifs semblent réalisables.

a) L'inclusion : un concept bien intentionné pour une réalité encore à définir ?

Le rôle de l'Etat, mais aussi des instances européennes, est primordial dans l'affirmation des politiques d'inclusion scolaire. De telles orientations viennent renforcer l'idée

¹⁴⁰⁵ Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit., p.47.

selon laquelle progressivement, "tous les éléments de la vie sociale deviennent les composantes d'un Etat englobant"¹⁴⁰⁶. Mais, si ce dernier tente de se saisir des problèmes sociaux en contrôlant les politiques mises en œuvre, la société civile conserve un rôle prépondérant. De nombreuses associations conservent une forte légitimité historique qui leur permet d'aider et d'informer chaque personne concernée, ainsi que les familles. L'intervention scolaire et sociale n'est donc plus seulement motivée par une référence exclusive à l'universalisme. Les politiques nationales répondent dorénavant à une logique de service, destinée à répondre aux besoins individuels.

A titre d'exemple, l'ouverture progressive des établissements médico-éducatifs et de l'école aux problématiques des autres institutions amène à la définition de nouvelles actions, plus ajustables aux besoins individuels. Cette ouverture est aujourd'hui possible grâce aux réflexions menées à propos de l'inclusion et de la lutte contre l'exclusion. L'intervention sociale ne se fait désormais plus seulement dans des établissements ou au sein d'institutions se préoccupant exclusivement d'un type de difficultés ciblées. Cette intervention sociale se fait dorénavant dans une nouvelle logique, ce qui amène différents professionnels à intervenir au plus près du cadre de vie de la personne ayant des besoins particuliers. Pour E. PLAISANCE, "le service a donc tendance à se substituer à l'établissement, l'aide de proximité à la permanence institutionnelle, la médiation à la spécialisation, le réseau à la référence unique"¹⁴⁰⁷. Si cette nouvelle logique permet d'ajuster les interventions en fonction des besoins, elle peut être aussi dangereuse si elle n'est pas appuyée par un fort volontarisme politique. Ainsi, l'objectif affiché d'une plus grande proximité dans la gestion des problèmes sociaux rencontre la volonté de l'Etat de limiter des dépenses de fonctionnement. C'est pourquoi, la notion de service peut être ambivalente si elle revient à responsabiliser les personnes, notamment financièrement, sans considération réelle pour des mesures relevant historiquement et logiquement de la solidarité nationale.

Face à ce risque, le rôle de l'Etat doit s'affirmer afin de garantir la justice scolaire et sociale. En effet, il s'agit dès lors de définir une norme de protection suffisante pour chaque individu, tout en leur garantissant l'acquisition d'une culture commune. De plus, l'Etat doit

¹⁴⁰⁶ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p.103.

¹⁴⁰⁷ Eric PLAISANCE, *Autrement capables*, op.cit., p.188.

veiller à maîtriser les effets sociaux des inégalités scolaires, et "s'attacher à reconnaître et à former les individus indépendamment de leurs performances et de leurs mérites".¹⁴⁰⁸

b) Qui serait prêt à favoriser l'acceptation de ce nouveau modèle scolaire et social ?

L'inclusion s'inscrit dans une dynamique égalitaire qui a permis le rapprochement de l'enseignement spécialisé et de l'école ordinaire. Les politiques ainsi définies s'inscrivent dans une demande toujours plus forte d'intervention de l'Etat, qui est le garant de l'égalité, de la liberté et de la solidarité.

Mais, malgré l'affirmation de ces orientations, la réalité s'avère complexe. Outre le fait, selon F. DUBET, que les individus ont souvent une préférence personnelle pour l'inégalité¹⁴⁰⁹, Il est possible de se demander si un tel modèle scolaire et social favorable à l'instauration de l'inclusion est compatible avec la logique de consommation et de compétition aujourd'hui à l'œuvre dans notre société. Affirmer l'égalité de tous les individus et viser la concrétisation d'un tel objectif suppose donc la promotion d'une bienveillance, qui est encore largement à définir. Ainsi, même si les demandes d'intervention de l'Etat sont fortes pour garantir les missions assurées par l'enseignement spécialisé et par l'école, les attentes sociales semblent aujourd'hui encore difficilement réalisables au regard de l'orientation actuelle qui tend à privilégier l'aspect économique des réformes. A l'inverse, la mutation souhaitable de l'école et de la société supposerait l'affirmation de politiques d'envergure favorisant encore la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire et la prise en charge de l'adaptation du système aux élèves les plus en difficulté. Pourtant, la logique partagée par les acteurs scolaires, sociaux, familiaux mais aussi par de nombreuses entreprises, peut laisser penser que les fondements d'une nouvelle organisation sociale sont présents. Mais ces objectifs d'insertion, d'intégration, d'inclusion, de prise en compte de la diversité ne pourront être menés au mieux qu'à condition de favoriser les relations interprofessionnelles et partenariales. L'ouverture de l'ensemble des acteurs à la différence, initialement circonscrites exclusivement à l'enseignement spécialisé, suppose un changement de regard sur l'autre et l'acceptation d'une approche bienveillante face aux éventuelles difficultés individuelles rencontrées tout au long de la vie.

¹⁴⁰⁸ François DUBET, L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?, op.cit., p.90.

¹⁴⁰⁹ François DUBET, La préférence pour l'inégalité, op.cit.

Par ailleurs, il convient de rappeler que la recherche de l'égalité entre les citoyens amène l'Etat à répondre de plus en plus aux demandes individuelles. Cette évolution engendre une mutation de l'intervention étatique vers une prise en charge accrue, accompagnée de l'instauration d'inégalités formelles. Certaines politiques, orientées vers la compensation ou la satisfaction d'un groupe déterminé, changent ainsi le rapport des citoyens à l'idéal démocratique puisqu'elles remettent en question "la conception unitaire et totale de la citoyenneté"¹⁴¹⁰. Ce changement favorise la distinction entre l'affirmation historique de politiques universalistes et l'apparition d'un différencialisme assumé énoncée par O. BUI-XUAN¹⁴¹¹. Appliquée aux politiques propres à l'enseignement spécialisé, la dynamique impulsée par les lois de 1975 et 2005 concernant le handicap relève des prises en compte des différences, tandis que le traitement de la difficulté scolaire reste le fruit d'une vision universelle s'adaptant encore trop peu aux besoins particuliers.

¹⁴¹⁰ Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, op.cit., p.29.

¹⁴¹¹ Olivia BUI-XUAN, *Le droit public français entre universalisme et différencialisme*, op.cit.

Conclusion

L'histoire de l'enseignement spécialisé se fonde sur une évolution des notions d'exclusion et d'inclusion. Si ces deux concepts ont pu se justifier depuis le début du XX^e siècle à partir de motivations soit médicales, soit sociales, l'étude de cette dynamique montre le passage progressif à l'objectif de participation de tous. Ce mouvement de reconnaissance sociale est caractéristique des sociétés démocratiques¹⁴¹². L'exemple de l'école et plus particulièrement de l'enseignement spécialisé illustre cette évolution.

Au temps de sa création en 1909, l'enseignement spécialisé tire sa légitimité des justifications médicales, à la suite de la primauté donnée aux savoirs scientifiques au cours du XIX^e siècle. Ce fondement permet l'organisation du secteur autour d'un régime de séparation entre les élèves concernés par l'instruction obligatoire et ceux qui ne peuvent s'y inscrire immédiatement. Pour ces derniers, l'idée d'un "détour ségrégatif" permet de penser le passage d'une rééducation, d'une réadaptation fonctionnelle à l'intégration dans la vie active. Ce "détour ségrégatif" connaît son apogée à partir des années 1960. A cette période, s'opère un rapprochement entre les classements médicaux et les réflexions pédagogiques ou psychopédagogiques, afin d'envisager la participation future des élèves ciblés : l'enseignement spécialisé s'inscrit dans la définition d'un système séparé, en reprenant la classification de J.-M. LESAIN-DELABARRE¹⁴¹³. Pour autant, à cette époque, les fondements d'un système mixte s'organisent en même temps que les premières réflexions relatives à l'échec scolaire. A partir des années 1970, apparaissent de nouvelles orientations quant à la prise en compte de problématiques individuelles dans le cadre de l'enseignement général¹⁴¹⁴.

Dans le dernier quart du XX^e siècle, et surtout depuis les années 2000, une nouvelle vision de la solidarité à l'école s'organise : cela passe dorénavant par la promotion de l'inclusion scolaire puisque la société et l'école doivent désormais s'adapter aux problématiques individuelles. L'objectif final n'est plus uniquement la concordance de facultés, de qualités ou de compétences avec une orientation professionnelle. Il s'agit de consacrer l'idée d'égalité entre les individus en permettant à chacun d'avoir les moyens de mener la vie qu'il souhaite. Rendre l'individu capable constitue donc un nouvel objectif pour

¹⁴¹² Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, op.cit.

¹⁴¹³ Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, op.cit., p.15.

¹⁴¹⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970, Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation.

lequel la société et son école doivent s'adapter. La participation de tous à l'école découle de cet objectif soutenu par les associations de personnes en situation de handicap. Cette évolution entraîne la définition de nouveaux correctifs qui viennent interroger la place de l'école dans la société. Ainsi, les idées de parcours personnalisés, de prise en compte des besoins éducatifs particuliers viennent remettre en question une conception traditionnelle de l'enseignement. Plus qu'avant, tous les enseignants doivent s'adapter à des problématiques de plus en plus diverses. Ils doivent également travailler en partenariat, notamment au sein des équipes de suivi de scolarisation. Les enseignants spécialisés ont ainsi de plus en plus une mission de coordination qui s'ajoute à leur fonction initiale.

Dans le même temps, la place des familles s'affirme dans un mouvement continu de responsabilisation. Si auparavant, le savoir médical légitimait l'orientation vers des structures spécialisées, les parents en sont aujourd'hui parties prenantes. Il leur appartient de se renseigner, de solliciter les aides, d'appréhender au mieux les difficultés de leur enfant ou adolescent, d'anticiper leurs besoins futurs. Cela va pleinement dans le sens de la définition d'une société mettant en avant l'objectif d'égalité entre les individus en les encourageant à être les acteurs de leur existence. La diminution d'une vision essentiellement médicale sur le handicap permet dans le même temps de réduire les stigmatisations. En ne se référant plus exclusivement à des classements ou des distinctions, l'école permet de plus en plus d'envisager une égalité d'accès indépendamment des résultats scolaires. La référence à une norme s'amenuise donc pendant que les besoins spécifiques de chaque élève sont pris en compte par le biais d'une individualisation des apprentissages et des évaluations. Si la pratique amène nécessairement à nuancer ce propos, l'esprit de la réforme engagée avec l'inclusion scolaire peut être résumé ainsi. Pour autant, cette évolution qui envisage un régime de reconnaissance des individus, de leurs réussites et de leurs besoins, doit être mise en parallèle avec un rappel des finalités recherchées.

Si dorénavant l'accent est mis sur le volet social des réformes, cela s'inscrit dans une dynamique démocratique accordant toujours plus de place à la notion d'égalité. A. de TOCQUEVILLE¹⁴¹⁵, en analysant l'évolution possible des démocraties, avait mis l'accent sur le risque de voir apparaître une société essentiellement fondée sur l'idée d'égalité entre les individus. Cet auteur remarquait que cela pouvait engendrer la diminution des mouvements de

¹⁴¹⁵ Alexis de TOCQUEVILLE, De la démocratie en Amérique II, op.cit.

solidarité. En réclamant une égalité toujours plus grande entre les individus, les revendications démocratiques tendent à augmenter le nombre de situations particulières d'où l'atténuation des dynamiques collectives. L'étude de l'évolution de l'enseignement spécialisé indique en ce sens que si l'idée d'égalité s'affirme progressivement avec force depuis les années 1970, cela suppose nécessairement la réactivation de l'idée de solidarité. Si les textes législatifs, les programmes politiques ou les revendications citoyennes vont dans le sens de la recherche d'une égalité des chances acceptable, cela ne peut se faire sans l'action de l'Etat, par le biais de politiques spécifiques de compensation. Dès lors, un parallèle est envisageable avec les écrits d'A. de TOCQUEVILLE qui craignait qu'apparaisse "un bureaucratisme tout-puissant et stérile" en lieu et place de décisions librement discutées. Face à un tel risque, il convient de rappeler qu'en matière de politiques scolaires ou sociales en lien avec le handicap, l'inclusion ou la lutte contre l'exclusion, l'arbitrage de l'Etat est indispensable. Les politiques publiques permettent de légitimer des positions morales dans le sens d'une promotion de la participation citoyenne. Cependant, il est nécessaire d'avoir à l'esprit le risque de toujours s'en remettre exclusivement à l'Etat alors même que ces politiques ciblées supposent aussi une adaptation quotidienne à des problématiques diverses. En suivant l'analyse d'A. de TOCQUEVILLE quant aux risques de voir un Etat tutélaire et omniprésent, il convient de se rendre compte des remédiations particulières déjà existantes. Les programmes scolaires vont dans ce sens en enjoignant chaque élève à être l'acteur de sa vie. En suivant cette analyse, il serait possible de craindre un mouvement renforçant les stratégies personnelles. A ce sujet, et selon A. de TOCQUEVILLE, chaque citoyen dans nos sociétés démocratiques modernes a un penchant pour le subjectivisme, l'individualisme. Cela peut amener à une plus forte individualisation des conditions et à une diminution du sentiment d'appartenance à une communauté. Face à ce risque d'atomisation de la société, E. DURKHEIM¹⁴¹⁶ a proposé l'instauration d'une référence supérieure à l'éducation morale et à l'école républicaine. Dans le même sens, A. de TOCQUEVILLE note la nécessité de sans cesse réactiver le lien social, de renforcer le lien moral. Ainsi, les associations ont une place prépondérante dans la mesure où elles constituent un contre-pouvoir face à l'Etat, une telle approche devant être renforcée par la consolidation de l'esprit public. Les associations permettent également de réaffirmer les idées de civisme et de solidarité. Si A. de TOCQUEVILLE se réfère également à la religion pour renforcer ce lien moral, E. DURKHEIM accorde une grande place à l'éducation. Pour ce dernier, l'idée de solidarité doit être renforcée par la définition de relations sociales permettant

¹⁴¹⁶ Emile DURKHEIM, Education et sociologie, op.cit.

de faire coexister des communautés distinctes de pensée au sein d'un ensemble commun. L'éducation aux idées démocratiques, aux valeurs citoyennes procède largement de cet esprit. Le rapprochement entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire s'inscrit pleinement dans cette dynamique démocratique, notamment du fait de l'action militante des associations. La promotion des politiques publiques de redistribution doit donc nécessairement s'articuler avec l'exigence morale de solidarité. Cela peut se faire par la définition d'actions compensatoires.

L'analyse ainsi menée montre un mouvement perpétuel vers davantage de reconnaissance citoyenne, au nom de l'égalité. Le passage progressif de l'enseignement spécialisé dans l'école, l'abandon des seules références médicales et l'avènement des problématiques sociales d'insertion ou d'inclusion montrent la volonté de mieux prendre en compte l'individu au quotidien. Cela passe par une individualisation des prises en charge, une contractualisation des missions devant être poursuivies, entre l'Etat et chaque citoyen. L'école ne peut se départir seule de cette évolution démocratique. En effet, le mouvement perpétuel vers l'égalité remet en question l'idée de mérite face à une idée consacrant la réussite de tous. Les finalités de l'éducation évoluent donc au contact de ces réflexions s'inspirant de motivations à la fois philosophiques, pédagogiques, sociologiques ou psychologiques. En ce sens, les politiques publiques viennent entériner ce mouvement, grâce à l'action prépondérante des associations citoyennes. Le rapprochement entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire suppose donc également une nouvelle définition des liens sociaux. La prise en compte des besoins particuliers et la promotion des politiques inclusives procèdent de cet esprit. Plus largement, la poursuite de ces deux objectifs tout au long de la vie, et non plus seulement à l'école, permettrait de consacrer davantage l'idée d'égalité tout en réactivant l'idée de solidarité. Une telle orientation pourrait donc se prolonger hors du cadre scolaire en faisant référence à l'égalisation des chances mais aussi à l'égalisation des places. Sans pour autant viser une égalité stricte des conditions qui ne peut être souhaitable, une telle orientation pourrait permettre de mieux prendre en compte les attentes individuelles. Cela permettrait de ne pas déprécier les parcours d'individus se situant à la marge tout en valorisant les mérites de ceux s'inscrivant dans la compétition scolaire et sociale.

La viabilité de ce système dépend de l'implication des différents partenaires en charge de l'éducation de tous les élèves, des élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap. L'accueil à l'école de tous les enfants et adolescents concernés par l'instruction

obligatoire engendre ainsi une remise en question des finalités de l'éducation. Les concepts de mérite, d'égalité des chances, de justice scolaire sont ainsi interrogés à l'aune de la prise en compte de correctifs définis en fonction de situations individuelles. En ce sens, l'école s'ouvre à la mise en place de situations exceptionnelles en recourant davantage à des moyens humains ou matériels spécifiques. Il s'agit pour l'école, et par le biais de l'inclusion scolaire, de promouvoir l'idéal de participation citoyenne. La pérennité de cet objectif dépend largement de la réaffirmation de liens sociaux. La vigilance des associations est donc fondamentale. Cependant, elle semble tout de même insuffisante actuellement dans la mesure où si l'homme démocratique aspire à davantage d'égalité en théorie, les comportements individuels sont empreints d'une "préférence pour l'inégalité"¹⁴¹⁷. A ce sujet, F. DUBET évoque les nombreuses stratégies pouvant être mises place au sein de la société afin de s'inscrire dans une représentation collective faisant la part belle à l'idée de compétition, que celle-ci soit scolaire ou sociale. Ainsi, les comportements personnels peuvent prendre le pas sur des politiques visant le bien de tous, l'égalité entre les individus. En ce sens, il convient de rappeler que la perpétuelle réactivation des concepts de fraternité et de solidarité est indispensable à la définition des politiques sociales d'intégration, d'insertion, de lutte contre l'exclusion ou d'inclusion.

¹⁴¹⁷ François DUBET, La préférence pour l'inégalité, op.cit.

Bibliographie

Ouvrages

Michel AGLIETTA, Anton BENDER, Les métamorphoses de la société salariale, Calmann-Lévy, Paris, 1984

ALAIN, Propos sur l'Education, Les éditions Rieder, Paris, 1932, in 11^e édition, PUF, Paris, 1963

Claude ALLEGRE, François DUBET, Philippe MEIRIEU, Le rapport Langevin-Wallon, Editions mille et une nuits, Paris, 2004

Francis ANDREANI, Pierre LARTIGUE, L'orientation des élèves : comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale, Armand Colin, Paris, 2006

Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire ROLLAND, Marie-Pierre ROUSSEL, Dictionnaire de pédagogie, Bordas, Paris, 2000

Philippe PORTIER, De la séparation à la reconnaissance. L'évolution du régime français de laïcité, in Sous la direction de Jean-Robert ARMOGATHE et Jean-Paul WILLAIME, Les mutations contemporaines du religieux, Turnhout, Brepols, 2003, p.1-24

Jean-Yves BARREYRE, Classer les exclus, enjeux d'une doctrine de politique sociale, Dunod, Paris, 2000

Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, L'école capitaliste en France, F. Maspero, Paris, 1971

Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, L'école primaire divise, François Maspéro, Paris, 1975

Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET, L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, Seuil, Paris, 2009

Jacques BEAUVAIS, Eric PLAISANCE, Monique VIAL, Les mauvais élèves, PUF, Paris, 1970

Nathalie BELANGER, De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée, CTNERHI, Paris, 2002

François-Xavier BELLAMY, Les déshérités : Ou l'urgence de transmettre, Plon, Paris, 2014

Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui, Bayard, Paris, 2002

Marie-Claire BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, Conditions de l'éducation, Editions Stock, Paris 2008

Alain BLANC, Le handicap, ou le désordre des apparences, Armand Colin, Paris, 2006

Alain BLANC, Sociologie du handicap, Armand Colin, Paris, 2012

Sous la direction de François BLOCH-LAINE, Faire société, les associations au cœur du social, Syros, Paris, 1999

Jean-Jacques SCHALLER, Les associations du secteur sanitaire et social dans la société française depuis la guerre, in Sous la direction de François BLOCH-LAINE, Faire société, les associations au cœur du social, 1999, Syros, Paris, pp.57-74

Serge BOIMARE, L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, Paris, 1999

Marc BONINCHI, Vichy et l'Ordre moral, PUF, Paris, 2005

Sous la direction de Daniel BORRILLO, Lutter contre les discriminations, La Découverte, Paris, 2003

Jacques CHEVALLIER, Lutter contre les discriminations et Etat-Providence, in Sous la direction de Daniel BORRILLO, Lutter contre les discriminations, La Découverte, Paris, 2003, pp.38-54

Michel CHAUVIERE, Lutter contre les discriminations et Etat-Providence, in Sous la direction de Daniel BORRILLO, Lutter contre les discriminations, La Découverte, Paris, 2003, p.100-122

Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, Les héritiers, les étudiants et la culture, Les Editions de Minuit, Paris, 1964

Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Les éditions de Minuit, Paris, 1970

Léon BOURGEOIS, Solidarité, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1ère édition en 1896, réédition de 1998

Alain BOUVIER, La gouvernance des systèmes éducatifs, PUF, Paris, 2007

Sous la direction de Michel BROSSARD, Jacques FIJALKOW, Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1998

Yves BRUCHON, Handicap et citoyenneté : quand le handicap interroge le politique, L'Harmattan, Paris, 2013

Fabienne BRUGERE, La politique de l'individu, Seuil, Paris, 2013

Luc BRULIARD, Handicap mental et intégration scolaire, L'Harmattan, Paris, 2005

Olivia BUI-XUAN, Le droit public français entre universalisme et différencialisme, Economica, Paris, 2004

Gwénaële CALVES, La discrimination positive, PUF, Paris, 2005

Jean CAPELLE, L'école de demain reste à faire, PUF, Paris, 1966

Robert CASTEL, La gestion des risques, De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse, Editions de Minuit, Paris, 1981, in édition de 2006

Robert CASTEL, Les métamorphoses de la question sociale, Gallimard, Paris, 1995, in édition de 1999

Robert CASTEL, L'ordre psychiatrique : l'âge d'or de l'aliénisme, Éditions de Minuit, Paris, 1977

Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, De Boeck, Bruxelles, 2003

Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs, in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, De Boeck, Bruxelles, 2003, pp.29-56

Serge EBERSOLD, Jean-Jacques DETRAUX, Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux, in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, De Boeck, Bruxelles, 2003, pp.77-92

Judith HOLLENWEGER HASKELL, Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire ? Le discours international entre les courants "Special Needs Education" et "Disability Studies", in Sous la direction de Gisela CHATELANAT, Greta PELGRIMS, Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations, De Boeck, Bruxelles, 2003 pp.57-76

Bernard CHARLOT, Jacky BEILLEROT, La construction des politiques d'éducation et de formation, PUF, Paris, 1995

Bernard CHARLOT, La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques, in Bernard CHARLOT, Jacky BEILLEROT, La construction des politiques d'éducation et de formation, PUF, Paris, 1995, pp.79-101

Séverine CHAUVEL, Course aux diplômés : qui sont les perdants ?, Editions Textuel, Paris, 2016

Michel CHAUVIERE, Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy, Les éditions ouvrières, 1980

Michel CHAUVIERE, Intégration scolaire et insertion socioprofessionnelle, Editions du champ social, Lecques, 2001

Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000

Eric PLAISANCE, Les mots de l'éducation spéciale, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.15-30

Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptée, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.31-51

Michel CHAUVIERE, L'école et le secteur médico-social : naissance d'un contentieux, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.53-69

Nathalie BELANGER, Entre psychologues et politiques. Le tournant des années 1960 en France, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.71-84

Dominique FABLET, Une comparaison des modes de professionnalisation, in Sous la direction de Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, L'école face aux handicaps, PUF, Paris, 2000, pp.85-100

Colette CHILAND, L'enfant de six ans et son avenir, PUF, Paris, 1971

Nicolas de CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique (1790-1792), GF-Flammarion, Paris, réédition de 1994

Sous la direction de Philippe CORCUFF, Christian LE BART, François DE SINGLY, L'individu aujourd'hui, Débats sociologiques et contrepoints philosophiques, PUR, Rennes, 2010

Patrick COUPECHOUX, Un monde de fous, Seuil, Paris, 2014

Jean-Claude CUNIN, Le handicap en France, chroniques d'un combat politique, Dunod, Paris, 2008

Fernand DELIGNY, Graine de crapule : conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver, Les vagabonds efficaces et autres textes, Dunod, Paris, 2004

Fernand DELIGNY, Œuvres, L'Arachnéen, Paris, 2007

François DE SINGLY, Enfants, Adultes, Enfants adultes : Vers une égalité de statuts ?, Encyclopaedia Universalis, Paris, 2004

François DE SINGLY, Philippe CORCUFF, Jacques ION, Politiques de l'individualisme : entre sociologie et philosophie, Textuel, Paris, 2005

Jacques DONZELOT, La police des familles, Les éditions de Minuit, Paris, 1977, réédition de 2005

Jacques DONZELOT, Le social du troisième type, in Jacques DONZELOT, Face à l'exclusion, Seuil / Esprit, Paris, 1991, pp.15-39

- François DUBET, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002
- François DUBET, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Paris, 2004
- François DUBET, *Injustices, L'expérience des inégalités au travail*, Seuil, Paris, 2006
- François DUBET, *Le travail des sociétés*, Seuil, Paris, 2009
- François DUBET, *Les places et les chances*, Seuil, Paris, 2010
- François DUBET, Marie DURU-BELLAT, Antoine VERETOUT, *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion sociale*, Seuil, Paris, 2010
- François DUBET, *La préférence pour l'inégalité*, Seuil, Paris, 2014
- François DUBET, *Ce qui nous unit, Discriminations, égalité et reconnaissance*, Seuil, Paris, 2016
- Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, 1ère édition, 1922, in 9e édition, PUF, Paris, 2009
- Marie DURU-BELLAT, *Le mérite contre la justice*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 2009
- Serge EBERSOLD, *L'invention du handicap : La normalisation de l'infirmes*, 2^e édition, CTNERHI, Paris, 1997
- Norbert ELIAS, *La société des individus*, Pocket, Paris, 1^{ère} édition en 1991, 1997
- Roger ESTABLET, Joël ZAFFRAN, *Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire*, Mission interministérielle recherche expérimentation, Paris, 1997
- Sous la direction de Gilles FERREOL, *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1993
- Bernard CHARLOT, *De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire*, in Sous la direction de Gilles FERREOL, *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1993, p.345-378
- Isabelle VILLE, Jean-François RAVAUD, *Handicap et stigmatisation*, in Sous la direction de Gilles FERREOL, *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1993, pp.251-280
- Luc FERRY, Alain RENAUT, *La pensée 68 : essai sur l'anti-humanisme contemporain*, Gallimard, Paris, 1985
- Luc FERRY, *Pour une société de la nouvelle chance - Une approche républicaine de la discrimination positive*, La Documentation Française, Paris, 2005

Jean-François RAVAUD, Pierre MORMICHE, Santé et handicaps, causes et conséquences d'inégalités sociales, in Sous la direction de Jean-Paul FITOUSSI, Patrick SAVIDAN, Comprendre les inégalités, PUF, Paris, 2003

Friedrich Wilhelm FOERSTER, L'école et le caractère, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967

Michel FOUCAULT, Histoire de la folie à l'âge classique, Gallimard, Paris, 1972

Institut de recherche de la FSU, Le nouvel ordre éducatif mondial, Nouveaux regards, Paris, 2002

Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, Enfants handicapés et intégration scolaire, Armand Colin, Paris, 1996

Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés, Bordas, Paris, 2001

Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014

Charles GARDOU, Le temps des propositions, Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.429-439

Pierre-Yves BAUDOT, Anne REVILLARD, Les savoirs de la science politique, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.385-397

Charles GARDOU, Eric PLAISANCE, Les savoirs des sciences de l'éducation, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.289-306

Anne-Sophie PARISOT, Les savoirs des sciences juridiques, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.347-365

Roger SALBREUX, Les savoirs de la psychiatrie, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, pp.225-239

Henri-Jacques STIKER, Les savoirs de l'histoire, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, pp.113-127

Danièle TRUSCELLI, Elisabeth ZUCMAN, Les savoirs de la médecine de réadaptation fonctionnelle, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, pp.145-161

Isabelle VILLE, Les savoirs de la sociologie, in Sous la direction de Charles GARDOU, Handicap, une encyclopédie des savoirs, Erès, Toulouse, 2014, p.399-413

Charles GARDOU, La société inclusive, parlons-en !, Erès, Toulouse, 2013

Sous la direction de Charles GARDOU, Denis POIZAT, Désinsulariser le handicap, Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ? Erès, Ramonville Saint-Agne, 2007

André COMTE-SPONVILLE, De la marge vers le cœur de notre complexité humaine, in Sous la direction de Charles GARDOU, Denis POIZAT, Désinsulariser le handicap, Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ? Erès, Ramonville Saint-Agne, 2007

Peter EVANS, Eric PLAISANCE, José PUIG, Vincent ASSANTE, Alain BLANC, Andrea CANEVARO, Henri-Jacques STIKER, Bachir KEROUMI, Dominique VELCHE, Apprendre et accéder au travail in Sous la direction de Charles GARDOU, Denis POIZAT, Désinsulariser le handicap, Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?, Erès, Ramonville Saint-Agne, 2007

Bruno GARNIER, Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950), Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2010

Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013

Catherine DORISON, Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013, pp.195-215

Noëlle MONIN, Le colloque d'Amiens, mars 1968 : des aptitudes aux compétences, une nouvelle rhétorique de l'efficacité en éducation. Un écho à la doctrine sociale de l'Eglise catholique ?, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013, pp.99-123

André ROBERT, L'école démocratique et la question des aptitudes, les positions originales du PCF – des années 1930 aux années 1970, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013, pp.175-194

Jean-Yves SEGUY, Aptitudes, disciplines scolaires et orientation : entre approches pédagogique et psychologique, in Sous la direction de Bruno GARNIER, Problèmes de l'école démocratique, CNRS éditions, Paris, 2013, pp.153-174

Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, La déficience légère, une construction idéologique. CNRS, Paris, 2001

Marcel GAUCHET, La démocratie contre elle-même, Gallimard, Paris, 2002, in édition de 2009

Marcel GAUCHET, Gladys SWAIN, La pratique de l'esprit humain, Gallimard, Paris, 1980

Eric GILLES, Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif, Thèse de sciences de l'éducation, Rouen, 2007

Jean-Marie GILLIG. Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Dunod, Paris, 1998

Erving GOFFMAN, Asiles, étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Editions de Minuit, Paris, 1968

Erving GOFFMAN, Stigmate, les usages sociaux des handicaps, Editions de minuit, Paris, 1975

Sous la direction de Jean-Yves GOFFI, Marlène JOUAN, Voies et voix du handicap, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2013

Groupe français d'éducation nouvelle, L'échec scolaire, doués ou non doués ?, Editions sociales, Paris, 1976

Josette JOLIBERT, Pierre OMNES, Ni fatalisme biologique, ni fatalisme sociologique, in Groupe français d'éducation nouvelle, L'échec scolaire, doués ou non doués ?, Editions sociales, Paris, 1976, pp.11-16

Lucien SEVE, Les dons n'existent pas, in Groupe français d'éducation nouvelle, L'échec scolaire, doués ou non doués ?, Editions sociales, Paris, 1976, pp.28-46

Josette JOLIBERT, Les groupes de niveau peuvent-ils, dans le contexte actuel, être une solution à l'échec scolaire ? in Groupe français d'éducation nouvelle, L'échec scolaire, doués ou non doués ?, Editions sociales, Paris, 1976, pp.322-329.

Jacques GUIGOU, L'individu et la communauté humaine : anthologie et textes de "Temps critiques", L'Harmattan, Paris, 1998

Bertrand GUILLARME, Rawls et l'égalité démocratique, PUF, Paris, 1999

Jacques HOCHMANN, Histoire de la psychiatrie, PUF, Paris, 2004

Stanley HOFFMAN, Essais sur la France : déclin ou renouveau ? Seuil, Paris, 1974

Axel HONNETH, La lutte pour la reconnaissance, Gallimard, Paris, 2013

Sous la direction de Jean HOUSSAYE, Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF Editeur, Paris, 2013

Jean HOUSSAYE, La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie, Editions Fabert, Paris, 2014

Marie-Anne HUGON, Monique VIAL, La commission Bourgeois (1904-1905), documents pour l'histoire de l'éducation spécialisée, Édition du CTNERHI, Paris, 1998

Baptiste JACOMINO, Alain et Freinet, une école contre l'autre ? L'Harmattan, Paris, 2011

Sous la direction de Martine JANNER-RAIMONDI, Elèves en difficulté : tout un programme, L'Harmattan, Paris, 2014

Alexandre JOLLIEN, Eloge de la faiblesse, Editions du Cerf, Paris 2006

Sous la direction de Gilles GUGLIELMI et de Geneviève KOUBI, L'égalité des chances, analyses, évolutions, perspectives, La Découverte, Paris, 2000

Jacky SIMON, Georges SOLAUX, Ecole et égalité des chances, in Sous la direction de Gilles GUGLIELMI et de Geneviève KOUBI, L'égalité des chances, analyses, évolutions, perspectives, La Découverte, Paris, 2000, pp.235-258

Geneviève KOUBI, Vers l'égalité des chances : quelles chances en droit ? in Sous la direction de Gilles GUGLIELMI et de Geneviève KOUBI, L'égalité des chances, analyses, évolutions, perspectives, La Découverte, Paris, 2000, pp.69-89

Daniel LAGACHE, L'unité de la psychologie, Psychologie expérimentale et psychologie clinique, PUF, Paris, 2013

Muriel LARROUY, L'invention de l'accessibilité : des politiques de transports des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité de 1975 à 2005, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2011

Louis LEGRAND, Pour une politique démocratique de l'éducation, PUF, Paris, 1977

Sous la direction de Patrick LEGROS, Les processus discriminatoires des politiques du handicap, PUG, Grenoble, 2014

Joël ZAFFRAN, L'école inclusive et la réussite éducative, in Sous la direction de Patrick LEGROS, Les processus discriminatoires des politiques du handicap, PUG, Grenoble, 2014, pp.97-110

Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, Nathan, Paris, 1996

Les besoins éducatifs particuliers : Adaptation et intégration scolaires, CNEFEI, Suresnes, 2004

Romain LIBERMAN, Handicap et maladie mentale, PUF, Paris, 1988

Jean-Marc LOUIS, Fabienne RAMOND, L'enseignant référent au quotidien : scolarisation des enfants handicapés, Dijon : CRDP de Bourgogne, Nancy : CRDP de Lorraine, 2006

Georges MAUCO, Psychanalyse et éducation, Aubier, Paris, 1968

Philippe MAZEREAU, La déficience mentale chez l'enfant, entre école et psychiatrie, Contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale 1909-1989, L'Harmattan, Paris, 2002

Philippe MEIRIEU, Le choix d'éduquer, ESF éditeur, Paris, 1991

Yves MICHAUD, Qu'est-ce que le mérite ? Bourin éditeur, Paris, 2009

Mathias MILLET, Daniel THIN, Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale, PUF, Paris, 2005

Pierre MESNARD, Education et caractère, PUF, Paris, 1953

Nathalie MONS, Les nouvelles politiques éducatives, la France fait-elle les bons choix ? PUF, Paris, 2007

Stanislas MOREL, La médicalisation de l'échec scolaire, La Dispute, Paris, 2014

Francine MUEL-DREYFUS, Le métier d'éducateur, Les éditions de minuit, Paris, 1983, réédition de 2000

Robert Francis MURPHY, Vivre à corps perdu, Paris, Plon, 1993

Organisation de coopération et de développement économiques, L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : Ambitions, théories et pratiques, Paris, 1994

Organisation de coopération et de développement économiques, L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, Paris, 1995

Catherine NAFTI-MALHERBE, Les discriminations positives à l'école, entre relégation et socialisation, Cheminements, Le Coudray-Macouard, 2006

Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000

Henri-Jacques STIKER, De l'infirmité au handicap : un basculement sémantique, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.31-38

Viviane TCHERNONOG, La place des associations de personnes handicapées en France, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.39-57

Henri-Jacques STIKER, L'incertitude des savoirs et des pratiques, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.59-64

Olivier FAURE, Dire et gérer l'anormalité, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.65-68

Marcel JAEGER, La psychiatrie, champ d'expérimentation pour le handicap (XVIIIe-XIXe siècles), in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.69-77

Jean-Christophe COFFIN, L'inaptitude à la vie : un thème psychiatrique fin de siècle, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE,

Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.79-92

Pascale QUINCY-LEFEBVRE, La Société Générale de protection pour l'enfance abandonnée ou coupable et l'accueil des enfants infirmes au tournant du siècle, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.117-128

Bertrand RAVON, La construction de l'anormalité scolaire à l'épreuve de la démocratie : la Société Libre d'Étude Psychologique de l'Enfant (1899-1906), in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.129-138

Serge EBERSOLD, Le rentier social ou l'anormalité transfigurée, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.171-180

Jean-Michel BARREAU, Alexis Carrel ou le handicap accusé, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.181-192

Jacqueline ROCA, Les relations ARSEA-UNAR avec l'Etat, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.197-206

Pierre BODINEAU, Du bon usage des associations par l'Etat : le début des CREA, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.207-220

Eric PLAISANCE, Deux associations dans leur rapport à l'Etat au début des années 1960 : l'APAJH et l'UNAPEI, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.221-232

Alain VILBROD, Construction de la demande et offre de service. L'accueil des jeunes en difficulté d'intégration sociale dans les IME du Finistère au cours des années 1960-1970, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.233-242

Patrick GUYOT, Le rôle des grandes associations de personnes handicapées dans l'élaboration de la loi d'orientation de 1975, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.253-278

Michel CHAUVIERE, Critiques oubliées et réactions contrastées à la loi de 1975, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.291-302

Pierre TURPIN, Les mouvements radicaux de personnes handicapées en France pendant les années 1970, in Sous la direction de Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, Catherine BARRAL, L'institution du handicap : Le rôle des associations, PUR, Rennes, 2000, pp.315-324

Serge PAUGAM, Le lien social, PUF, 3e édition, Paris, 2013

Sous la direction de Serge PAUGAM, L'exclusion, l'état des savoirs, La Découverte, Paris, 1996

Henri-Jacques STIKER, Handicap et exclusion. La construction sociale du handicap, in Sous la direction de Serge PAUGAM, L'exclusion : l'état des savoirs. Paris, La Découverte, 1996, p.319

François-Xavier MERRIEN, Etat providence et lutte contre l'exclusion, in Sous la direction de Serge PAUGAM, L'exclusion, l'état des savoirs, La Découverte, Paris, 1996, pp.417-427

Robert PAXTON, La France de Vichy, 1940-1944, 1^{ère} édition aux Etats-Unis en 1972, Editions du Seuil, Paris, 1999

Pierre PICHOT, Les tests mentaux, PUF, Paris, 1^e édition : 1954, 12^e édition : 1986

Roger PERRON, Les Enfants inadaptés, PUF, Paris, 1972

Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, Un siècle d'échec scolaire, 1882-1982, Editions ouvrières, Paris, 1983

Eric PLAISANCE, Autrement capables, Editions Autrement, Paris, 2009

Jacques POSTEL, Claude QUETEL, Nouvelle Histoire de la psychiatrie, DUNOD, Paris, 2002

Etienne TRILLAT, Une histoire de la psychiatrie au XX^e siècle, in Nouvelle histoire de la psychiatrie, sous la direction de Jacques POSTEL, Claude QUETEL, Nouvelle Histoire de la psychiatrie, DUNOD, Paris, 2002

Programme du Conseil national de la Résistance, Les jours heureux, La Découverte, Paris, 2010

Antoine PROST, Education, société et politiques, Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours, Seuil, Paris, 1992

Antoine PROST, L'enseignement s'est-il démocratisé ? PUF, collection Sociologies, Paris, 1986

Maxime PRUDHOMMEAU, *L'enfance anormale*, PUF, Paris, 1949

Sous la direction de Martine JANNER-RAIMONDI, *Elèves en difficulté : tout un programme*, L'Harmattan, Paris, 2014

Bertrand RAVON, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, In press, Paris, 2000

John RAWLS, *Théorie de la justice*, 1^{ère} édition en 1971, Points, Paris, in édition de 2009

Philippe RAYNAUD, *La place de l'école dans la société*, La Documentation française, Paris, Cahiers français, n° 368, 2012, p.2-5

Philippe RAYNAUD, Paul THIBAUD, *La fin de l'école républicaine*, Editions Calmann-Lévy, Paris, 1990

Alain RENAUT, *L'ère de l'individu : contribution à une histoire de la subjectivité*, Gallimard, Paris, 1989

Alain RENAUT, *Égalité et discrimination. Un essai de philosophie politique appliquée*, Seuil, Paris, 2007

Alain RENAUT, Sylvie MESURE, *Alter ego : les paradoxes de l'identité démocratique*, Aubier, Paris, 1999

André ROBERT, *L'école de 1945 à nos jours*, PUG, Grenoble, 2010

Gilbert ROBIN, *L'éducation des enfants difficiles*, PUF, Paris, 1958

Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration – L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, P.U.F., Paris, 1993

Pierre ROSANVALLON, *La société des égaux*, Editions du Seuil, Paris, 2011

Ouvrage collectif, Préface de Pierre ROSANVALLON, *Refaire société*, Editions du Seuil, Paris, 2011

Robert CASTEL, *Les ambiguïtés de la promotion de l'individu*, in Ouvrage collectif, Préface de Pierre ROSANVALLON, *Refaire société*, Editions du Seuil, Paris, 2011, pp.13-25

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Du contrat social*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966

Patrick SAVIDAN, *Repenser l'égalité des chances*, Grasset, Paris, 2007

Dominique SCHNAPPER, *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Gallimard, Paris, 2002

Dominique SCHNAPPER, *Qu'est-ce que la citoyenneté ? Folio actuel*, Paris, 2000

Amartya SEN, *L'idée de justice*, Flammarion, Paris, 2010

Amartya SEN, Un nouveau modèle économique, Développement, justice, liberté, Odile Jacob, Paris, 2003

Amartya SEN, Repenser l'inégalité, Editions du Seuil, Paris, 2000

Jean SIMON, L'intégration scolaire des enfants handicapés, PUF, Paris, 1988

Georges SNYDERS, École, classe et lutte des classes : une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich, PUF, Paris, 1976

Henri-Jacques STIKER, Corps infirmes et sociétés, éditions Aubier, Paris, 1984, in édition Dunod, Paris, 2013

Henri-Jacques STIKER, Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours, PUG, Grenoble, 2009

Alain SUPIOT, Homo juridicus : Essai sur la fonction anthropologique du Droit, Seuil, Paris, 2005

Alain SUPIOT, L'esprit de Philadelphie, La justice sociale face au marché total, Seuil, Paris, 2010

Alain SUPIOT, Grandeur et misère de l'Etat social, Fayard, Paris, 2013

Alexis de TOCQUEVILLE, De la démocratie en Amérique II, Gallimard, Paris, 1961, in édition Gallimard, Paris, 2007

Tzvetan TODOROV, La vie commune, Essai d'anthropologie générale, Seuil, Paris, 1995

Jean-François RAVAUD, La scolarisation des enfants handicapés, in sous la direction d'Annie TRIOMPHE, Les personnes handicapées en France : données sociales, 2e édition, Inserm-CTNERHI, Paris, 1995, pp.81-126

Joan TRONTO, Le risque ou le care, PUF, Paris, 2012

Monique VIAL, Les enfants anormaux à l'école aux origines de l'enseignement spécialisé, Paris, Armand Colin, 1990

Monique VIAL, Eric PLAISANCE, Jacques BEAUVAIS, Les mauvais élèves, PUF, Paris, 1970

Monique VIAL, Marie-Anne HUGON, La commission Bourgeois (1904-1905), CTNERHI, Paris, 1998

Michael WALZER, Sphères de justice, Seuil, Paris, 1997

Michel WIEVIORKA, La diversité, Rapport à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Robert Laffont, Paris, 2008

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, Enseigner en classes hétérogènes, ESF éditeur - Cahiers pédagogiques, Paris, 2014

Organisation mondiale de la santé, International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease, World health organization, 1980 ; Pour la version française de ce document, Classification internationale des handicaps : déficience, incapacités et désavantages. INSERM - CTNHERI, PUF, Paris, 1988

Joël ZAFFRAN, Quelle école pour les élèves handicapés ? La Découverte, Paris, 2007

Markos ZAFIROPOULOS, Les arriérés de l'asile à l'usine, Editions Payot, Paris, 1981

Textes réglementaires

Loi du 28 juin 1833 sur l'Instruction primaire

Loi du 15 mars 1850 relative à l'enseignement

Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, JORF du 17 juin 1881, p.3313

Loi du 28 Mars 1882, Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire, JORF du 29 mars 1882, p.1697

Loi du 14 juillet 1905 organisant l'assistance aux vieillards, aux infirmes et incurables privés de ressources

Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat, JORF du 11 décembre 1905, p.7205

Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés

Décret du 14 août 1909, Décret relatif aux conditions d'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés, JORF du 25 août 1909

Arrêté du 18 août 1909, Écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés

Loi du 17 avril 1916 réservant des emplois aux invalides de guerre militaires

Loi du 31 mars 1919 fixant l'organisation de pensions d'invalidité et d'aides à la rééducation professionnelle

Loi du 26 avril 1924 assurant l'emploi obligatoire des mutilés de guerre, JORF du 29 avril 1924

Décret du 18 juillet 1939, Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air, JORF du 28 juillet 1939, p.9519

Ordonnance n° 45-2258 du 4 octobre 1945 portant organisation de la sécurité sociale, JORF, 6 octobre 1945, p.6280

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, in <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946>

Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948, in <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>

Loi n° 49-1094 du 2 août 1949 dite Cordonnier, relative à l'aide aux aveugles et aux grands infirmes, JORF du 6 août 1949, p.7714

Loi n° 51-1487 du 31 décembre 1951, relative au développement des crédits affectés aux dépenses de fonctionnement des services civils pour l'exercice 1952 (Education nationale), JORF du 1^{er} janvier 1952, p.10

Décret n° 54-45 du 4 janvier 1954, Règles d'administration des écoles nationales de perfectionnement (ENP), JORF du 16 Janvier 1954, pp.634-636

Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 25 mars 1956, pp.2831 et s.

Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés, JORF du 24 novembre 1957, p.10858

Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, JORF du 7 janvier 1959, p.422

Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, JORF du 7 janvier 1959, p.376

L'assemblée générale des Nations Unies adopte le 20 novembre 1959 la Déclaration des droits de l'enfant, <http://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>

Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960, Conditions d'emploi comme psychologues scolaires des instituteurs ou institutrices titulaires d'un diplôme de psychologue scolaire

Décret n° 63-146 du 18 février 1963 complétant le décret n° 56-284 du 9 mars 1956 qui a fixé les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux, JORF du 22 février 1963, p.1767

Circulaire du 20 mars 1963, Scolarité dans les classes normales des établissements d'enseignement, de certaines catégories d'enfants et d'adolescents atteints de troubles permanents de la santé

Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants déficients ou inadaptés, JORF du 19 juillet 1963, p.6639

Décret n° 63-794 du 3 août 1963 relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire, JORF du 4 août 1963, p.7265

Arrêté du 23 septembre 1963, Organisation de l'examen du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 3 octobre 1963, p.8871

Arrêté du 3 janvier 1964, Options et programmes du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 12 janvier 1964, p.454

Arrêté du 22 janvier 1964, portant institution d'un centre technique national pour l'enfance et l'adolescence inadaptées et de centres régionaux, JORF du 11 avril 1964, p.3270

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 3 septembre 1964 et n° 35 du 24 septembre 1964, Arrêté du 12 août 1964 sur les Classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 37 du 14 octobre 1965, Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, Modalités de scolarisation des enfants inadaptés

Circulaire n° 546 du 25 octobre 1966, La scolarisation des enfants de forains et nomades

Décret n° 67-138 du 22 février 1967, instituant un diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, JORF du 23 février 1967, p.1920

Arrêté du 9 mai 1967, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés, JORF du 18 mai 1967, p.4878

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 31 août 1967, p.1996, Circulaire n° IV 67-346 du 17 août 1967, Prolongation de l'instruction obligatoire pour les enfants inadaptés

Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 2 du 11 janvier 1968, Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 29 janvier 1970, Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers,

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 19 février 1970, Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique, Sections et classes d'adaptation

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 44 du 19 novembre 1970, Circulaire n° 70-428 du 9 novembre 1970, Scolarisation des enfants de familles sans domicile fixe

Décret n° 70-1332 du 16 décembre 1970 modifiant les annexes du décret 56284 du 9 mars 1956, JORF du 5 janvier 1971

Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n° 23 du 10 juin 1971, Circulaire n° 71-187 du 28 mai 1971, Instructions générales concernant l'établissement des programmes pédagogiques

Loi n° 71-563 du 13 juillet 1971, Allocation d'éducation spécialisée des mineurs handicapés (ou infirmes), JORF du 14 juillet 1971, p.6942

Circulaire n° 72-443 du 16 mars 1972, Programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et des adolescents, JORF du 21 avril 1972, p.4209

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 13 du 30 mars 1972, Circulaire n° 72-129 du 22 mars 1972, Organisation des lycées et collèges climatiques

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, JORF du 1^{er} juillet 1975, p.6596

Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales, JORF du 1er juillet 1975, p.6604

Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi Haby), JORF du 12 juillet 1975, p.7180

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 18 du 6 mai 1976, Circulaire n° 76-156 et n° 31 du 22 avril 1976, relatives à la Composition et au fonctionnement des commissions de l'Éducation spéciale et des commissions de circonscription

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 13 du 7 avril 1977 et n° 16 du 28 avril 1977, Circulaire n° 77-123 du 28 mars 1977, pédagogie de soutien à l'école primaire

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 13 du 7 avril 1977, Arrêté du 28 mars 1977, Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 25 du 22 juin 1978, Circulaire n° 78-189 et 34 AS du 8 juin 1978, Mise à disposition des établissements spécialisés pour enfants handicapés de maîtres de l'enseignement public

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 27 du 9 juillet 1981, Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981, Zones prioritaires

Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 1 du 21 janvier 1982, Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981, Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 4 février 1982, Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 8 du 24 février 1983, Circulaire n° 83-082, n° 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983 relative à la Mise en place d'actions de soutien et de soins

spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement

Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, création du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, JORF du 17 juin 1987, p.6478

Loi n° 87-517 du 10 juillet 1987 en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés, JORF du 12 juillet 1987, p.7822

Education Reform Act 1988, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 7 du 16 février 1989, Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989, Enseignements généraux et professionnels adaptés

Arrêté du 9 janvier 1989, Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, in www.dcalin.fr

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860

Traité de Maastricht signé le 7 février 1992 et entré en vigueur le 1er novembre 1993, JO C 191 du 29 juillet 1992 et JO C 340 du 10 novembre 1997

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989, p.8860

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 16 du 19 avril 1990, Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 47 du 20 décembre 1990, Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990, organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 3 du 16 janvier 1992, Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et circulaire n° 91-302 EN du 18 novembre 1991, Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 3 du 16 janvier 1992, Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire, Classes d'intégration scolaire (CLIS)

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 21 – 25 mai 1995, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les Unités pédagogiques d'intégration (UPI)

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 26 du 27 juin 1996, Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Charte de Luxembourg sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, Novembre 1996, in Les besoins éducatifs particuliers : textes fondamentaux européens et internationaux, Adaptation et intégration scolaires, CNEFEI, Suresnes, 2004, p.55-56

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 44 du 26 novembre 1998, Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, Utilisation des évaluations nationales Ce2-6e: mise en place du programme personnalisé d'aide et de progrès pour la maîtrise des langages

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 44 du 26 novembre 1998, Utilisation des évaluations nationales CE2 - 6ème : mise en place du "programme personnalisé d'aide et de progrès" pour la maîtrise des langages

Bulletin officiel du ministère chargé des affaires sociales n° 99/50, p.239-243, Circulaire DAS/RVAS/RV 1 n° 99-637 et DESCO n° 99-187 du 19 novembre 1999 relative aux orientations générales en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 42 du 25 novembre 1999, Circulaire n° 99-188 du 19 novembre 1999 relative à la mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol'

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 42 du 25 novembre 1999, Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999 sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés

Loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, JORF du 5 mars 2002 p.4118, texte n° 1

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 25 du 19 juin 2003, Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003 relative aux Assistants d'éducation ; circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 relative à la Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire

Arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, JORF n° 5 du 7 janvier 2004 p.479, texte n° 12

Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004 créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, JORF n° 5 du 7 janvier 2004, p.477

Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

Bulletin officiel de l'éducation nationale, spécial n° 4 du 26 février 2004, Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements

adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH)

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JORF n° 36 du 12 février 2005 p.2353, texte n° 1

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, JORF n° 96 du 24 avril 2005, p.7166

Décret n° 2005-1013 du 24 août 2005, Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège, JORF n° 197 du 25 août 2005 p.13492, texte n° 17

Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, Le parcours de formation des élèves présentant un handicap, JORF n° 304 du 31 décembre 2005, p.20810, texte n° 86

Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, JORF n° 79 du 2 avril 2006 p.4950, texte n° 1

Arrêté du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, JORF n° 118 du 21 mai 2006, p.0

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 7 septembre 2006, Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006, Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 32 du 7 septembre 2006, Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006, Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 31 août 2006, Enseignements élémentaire et secondaire, Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006

La France a signé le 30 mars 2007 puis ratifié le 1er avril 2010 la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 13 décembre 2006

Bulletin Officiel de l'Education nationale, n° 2007-6, Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007, Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et la prise en charge des enfants accueillis

Note ministérielle du 1er février 2008, Organisation des stages de remise à niveau proposés aux élèves présentant en fin d'école primaire des difficultés en français ou en mathématiques, in http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/40/5/stages_pour_CM1_CM2_23405.pdf

Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des personnes handicapées et à la coopération entre les établissements, JORF n° 0080 du 4 avril 2009 p.5960 texte n° 15

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 18 du 30 avril 2009, Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009, Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Loi n° 2009-972 du 7 juillet 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique, JORF n° 0180 du 6 août 2009, p.13116

Circulaire n° 2009-099 du 17 août 2009 relative aux bourses au mérite abrogée et remplacée par circulaire n° 2013-141 du 19 septembre 2013

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 27 août 2009, Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 27 août 2009, Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 28 du 15 juillet 2010, Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré (ULIS)

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation, JORF n° 0165 du 18 juillet 2013, p.11994, texte n° 4

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n° 0157 du 9 juillet 2013 p.11379, texte n° 1

Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, JORF n° 0149 du 29 juin 2014, texte n° 33

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 28 du 10 juillet 2014, Circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014, Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 28 août 2014, Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014, Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés, Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 5 du 29 janvier 2015, Circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015, Le plan d'accompagnement personnalisé

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 31 du 27 août 2015, circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés

Bulletin officiel n° 40 du 29 octobre 2015, Arrêté du 21 octobre 2015, Classes des sections d'enseignement général et professionnel adapté, JORF n° 0247 du 24 octobre 2015 et du 25 octobre 2015, p.19840, texte n° 28

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 40 du 29 octobre 2015, Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015, Sections d'enseignement général et professionnel adapté

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 45 du 8 décembre 2016, Circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016, La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap

Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 relatif au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée, JORF n°0037 du 12 février 2017, texte n° 7

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°7 du 16 février 2017, Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017, Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n°18 du 4 mai 2017, Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017, Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap

Définition de nouvelles stratégies en faveur des personnes handicapées (2010-2020)
http://www.coface-eu.org/en/upload/04_Policies_WG2/2011%20COFACE-D%20DisabilityStrategy2010-2020%20fr.pdf

Rapports

Pascal-Raphaël AMBROGI, Paul MATHIAS, Hélène BECQUET, Rapport annuel des Inspections générales 2013, La documentation française, Paris, 2014

Rapport de Paul BLANC, au nom de la commission des Affaires sociales sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, séance du 3 juillet 2007, <http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-3591.pdf>

Rapport de Paul BLANC, La scolarisation des enfants handicapés, Mai 2011, in <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>

Rapport de François BLOCH-LAINE présenté au Premier ministre, Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, La Documentation française, 1969

Jean-François CHOSSY, sur la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Rapport n° 3161, 14 juin 2006

Rapport de Jean-François CHOSSY, Evolution des mentalités et changement du regard sur la société pour les personnes handicapées, Passer de la prise en charge à la prise en compte, La documentation Française, 2011, in

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000695.pdf>

Le Défenseur des droits, 10 ans d'actions pour la défense des droits des personnes handicapées, 2005 – 2015,

http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_r_20150201_10ans_handicap.pdf

Rapport annuel consacré aux droits de l'enfant, Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun, le Défenseur des droits, novembre 2016, in

<http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/2016-rae.pdf>

Conseil national d'évaluation du système scolaire, Rapport Favoriser la mixité sociale à l'école, in [http://www.cnesco.fr/wp-](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/04/Pr%C3%A9conisations_Mixit%C3%A9s_%C3%A9cole1.pdf)

[content/uploads/2015/04/Pr%C3%A9conisations_Mixit%C3%A9s_%C3%A9cole1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/04/Pr%C3%A9conisations_Mixit%C3%A9s_%C3%A9cole1.pdf)

Conseil national consultatif des personnes handicapées, Rapport 2012 in http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_2012_CNCPH_pHANDica.pdf

Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Les français et leur école. Le miroir du débat, Dunod, Paris, 2004

Patrick GOHET, Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées, DIPH – Août 2007, in

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000523.pdf>

Bernard GOSSOT, Les élèves en difficulté à l'entrée au collège, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale, La documentation Française, 2003, in

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000657.pdf>

Inspection générale de l'éducation nationale / Inspection générale des affaires sociales, Scolariser les jeunes handicapés, CNDP, La Documentation française, Hachette, Paris, 1999

Inspection générale des affaires sociales, La politique sociale et les associations, La documentation française, Paris, 1983-1984

Ministère de l'éducation nationale, L'école inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap, décembre 2014, in

http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/07/7/DP-Ecole-inclusive_373077.pdf

Rapport du Sénat, Projet de loi relatif aux emplois réservés et portant dispositions diverses relatives à la défense, n°264, Session ordinaire de 2007-2008, Annexe au procès-verbal de la séance du 9 avril 2008, in <https://www.senat.fr/rap/107-264/107-2640.html>

Reuves et références en ligne

Revue de l'APAJH, n° 85, mars 2005

<http://dcalin.fr/> notamment <http://dcalin.fr/textoff.html> pour les références aux textes officiels

Recommandations n° 51 concernant l'organisation de l'enseignement spécial pour les débilés mentaux des années 1960, http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/34_77_F.PDF, 23/02/12

Tristan POUULLAOUEC, in <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article23>, le 14décembre 2012

Conférence nationale du handicap du 11 décembre 2014, présidée par le Chef de l'Etat, Relevé des conclusions, in www.elysee.fr

La formation de tous les enseignants à la diversité, La nouvelle revue de l'ASH, n° 55, 4^e trimestre 2011

Catherine BARRAL, "La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens", Contraste février 2007, n° 27, pp.231-246

Brigitte BELMONT, Eric PLAISANCE, Cornelia SCHNEIDER, Alette VERILLON, Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 37, 1^{er} trimestre 2007, pp.159-164

Relevé des conclusions, Conférence nationale du handicap, Paris, 11 décembre 2014, in www.elysee.fr/assets/Conference-nationale-du-Handicap/11.12-CNH-Relev-des-conclusions.pdf

Felicity ARMSTRONG, Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre in Revue française de pédagogie, Situation de handicap et institutions scolaires, Janvier-Février-Mars 2001, p.87

Vincent ASSANTE, situations de handicap et réponses politiques, Erès, Reliance, janvier 2007, n° 23, pp.83-96

Catherine BARRAL et Pascale ROUSSEL, De la CIH à la CIF. Le processus de révision, Handicap, Revue des sciences humaines et sociales, n° 94-95, avril-septembre 2002, pp.1-23

Hervé BENOIT, Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? Nouvelle revue de l'AIS, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.81

Daniel BLOT, Les redoublements dans l'enseignement primaire en France de 1960 à 1966, Population, Volume 24, 1969, n° 4, pp.685-709

Nicole BONNET, La scolarisation des enfants malades, Revue enfances & PSY, n° 16, éditions Érès, avril 2001, pp.99-103

Pierre BOURDIEU, Patrick CHAMPAGNE, Les exclus de l'intérieur, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 91-92, mars 1992, p.72

Ghislain BRAY, Le handicap ne connaît pas de parti, Erès, Reliance, janvier 2007, n° 23, pp.42-46

Daniel CALIN, Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées, Revue enfances & PSY, n° 29, éditions Érès, décembre 2005, pp.189-200

Daniel CALIN, Pour les RASED, Réponses à l'argumentaire du pouvoir pour justifier la suppression des RASED, novembre 2008, in <http://dcalin.fr/textes/rased.html>

Daniel CALIN, Les RASED et le mouvement psychopédagogique, Sociologie et Santé, n° 29, Décembre 2008, pp.193-208

Daniel CALIN, 7 ans après la loi handicap de février 2005 : Les réalités, les avancées, les manques, 12 juin 2012, in http://dcalin.fr/textes/loi_2005_2.html

Daniel CALIN, Repères pour l'enseignement primaire, la scolarisation des enfants handicapés, www.dcalin.fr/cerpe/cerpe39.html le 9 mars 2015

Emmanuelle CELESTINE, La carence fautive de l'Etat dans l'obligation éducative des enfants handicapés, DALLOZ, n° 2, 10 janvier 2008, p.140

Hervé CELLIER, La gestion du handicap par l'école : les paradoxes d'une nécessaire adaptation, Informations sociales, mai 2010, n° 161, pp.32-35

Michel CHAUVIERE, Dominique FABLET, L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile, Revue française de pédagogie, n° 134, janvier-mars 2001, p.76

Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, Les conditions d'une culture partagée, Reliance, n° 27, 2008

Michel CHAUVIERE, Eric PLAISANCE, Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation, Recherche et formation, n° 61, 2009

Michel CHAUVIERE, Qu'est-ce que la chalandisation ?, Informations sociales, février 2009, n° 152, pp.128-134

Michel CHAUVIERE, D'un contentieux historique à une culture partagée, Nouvelles problématiques du handicap, La nouvelle revue de l'ASH, n° 57, 1er trimestre 2012, pp.45-54

Philippe CHEVALLIER, Les filières scolaires de l'échec, Revue Française de pédagogie, n° 77, octobre-novembre-décembre 1986, pp.39-46

Sylvie COHU, Diane LEQUET-SLAMA, Dominique VELCHE, Les politiques en faveur des personnes handicapées dans cinq pays européens. Grandes tendances, Revue française des affaires sociales, n° 2, avril-juin 2005, pp.11-33

Jean CORDIER, L'école peut-elle être mise en cause ? in L'enfance handicapée, Revue Esprit, Novembre 1965, n° 343, pp.949-955

Marie-Françoise CROUZIER, Inclusion scolaire : tensions et mutations pour les professionnels de l'éducation, in Le métier d'enseignant spécialisé, La nouvelle revue de l'ASH, n° 51, 3e trimestre 2010, pp.27-41

Sandrine DAUPHIN, Réjane SENAC, Femmes-hommes, Penser l'égalité, Les Etudes n° 5359-60, La Documentation française, Paris, 2012

Laurent DELPRAT, Le défaut de scolarisation d'un jeune en situation de handicap, un nouveau cas de responsabilité sans faute de l'Etat, Petites affiches n° 259, 29/12/2005, p.10

Catherine DORISON, Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité, Le Français aujourd'hui, janvier 2006, n° 152, pp.51-59

Catherine DORISON, Quelle réforme pour quelle démocratisation ? La question de l'école primaire dans la transformation du système éducatif, 1945-1970, Le télémaque, février 2008, n° 34, pp.29-42

Sophie DOUAY, La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, JCP G n° 11 16 mars 2005, p.477

François DUBET, Marie DURU-BELLAT, Qu'est-ce qu'une école juste ? Revue française de pédagogie, 2004, n° 146, pp.105-114

François DUBET, 7 janvier 2010, Les paradoxes de l'égalité des chances, in www.inegalites.fr

Alexandre Bourgeois, Michel DUEE, Le compte social du handicap en 2007, Etudes et résultats, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), n° 677, février 2009

Philippe ESPAGNOL et Patricia PROUCHANDY, La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Etudes et résultats, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), n° 564, mars 2007

Charles GARDOU, Jean HORVAIS, Au-delà du besoin, le désir, Empan, avril 2012, n° 88, pp.104-110

Marcel GAUCHET, Enseignement et société, l'école et la démocratie, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.3-6

Entretien avec Marcel GAUCHET, Philippe MEIRIEU, Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser, in Le Monde, 02 septembre 2011, http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

Jacques GEORGE, De l'instruction obligatoire à l'intégration, Les Cahiers Pédagogiques, n° 428, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1232

Jean-Marie GILLIG, Où va la nouvelle politique de scolarisation des enfants et adolescents handicapés ? in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, loi du 11 février 2005 : Evolution ou révolution ? n° 39, novembre 2007, p.131

Bernard GOLSE, Que sont la psychiatrie et la pédopsychiatrie devenues ? Le Carnet PSY, mars 2006, n° 107, pp.28-30

Bernard GOSSOT, La France, vers un système inclusif ? in Reliance n° 16, Ecole, comment passer de l'intégration à l'inclusion ? éditions Erès, juin 2005, p.33

Bernard GOSSOT, L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire, Contraste, février 2007, n° 27, pp.201-216

Bernard GOSSOT, Vers une culture commune ? Reliance, janvier 2008, n° 27, pp.54-57

Patrick GUYOT, Contribution à l'histoire des associations dans le secteur du handicap, Le groupe des 21 et la plateforme commune de propositions : un consensus associatif de circonstance dans le cadre de l'élaboration entre 1973 et 1975 de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, in

www.creaibourgogne.org/uploads/bulletins/archives/2009/292-05-1.pdf

Jean HORVAIS, À quelles conditions les réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap sont-elles "miscibles" avec les pratiques de l'école ordinaire ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, mars 2010, n° 51

Marie-Anne HUGON, Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français, Revue française de pédagogie, Volume 66, n° 66, 1984, pp.55-67

Yves JEANNE, José SEKNADJE-ASKENAZI, Le métier d'enseignant spécialisé, La nouvelle revue de l'ASH, n° 51, 3^e trimestre 2010

Yvan LACHAUD, Ce doit être une priorité de la nation, Erès, Reliance, janvier 2007, n° 23, pp.61- 68

Michel LANDRON, Le secteur médico-social et l'éducation nationale : deux composantes inséparables des droits aux soins et à une scolarisation adaptée pour les enfants handicapés et/ou en grande difficulté, Erès, Contraste, n° 27, février 2007, pp.167-182

Jean-Louis LANG, Situation de l'enfance handicapée, in L'enfance handicapée, Revue Esprit, novembre 1965, n° 343, pp.588-599

Article collectif, Halte à l'élitisme conservateur ! in Le Monde, 13 mai 2005

Le Monde de l'éducation, L'école ordinaire vit une période révolutionnaire, novembre 2008

Laurent LESCOUARCH, Pourquoi les aides personnalisées ne peuvent remplacer les aides spécialisées des RASED, 22 novembre 2008, in www.dcalin.fr

Jean-Marc LOUIS, Fabienne RAMOND, Quand survient le conflit, in L'enseignant référent au quotidien : scolarisation des enfants handicapés, Dijon : CRDP de Bourgogne, Nancy : CRDP de Lorraine, 2006, p.82

Yara MAKDESSI, L'accueil des enfants handicapés dans les établissements médico-sociaux en 2010, Etudes et résultats, DREES, n° 832, février 2013

Les cahiers de l'enfance inadaptée, juin-juillet 1954, in Philippe MAZEREAU, Chronique de l'année 1954 dans l'éducation spéciale, Revue ASH – Revue AIS, n° 28, 4e trimestre 2004, CNEFEI, pp.141-146

Philippe MAZEREAU, Chronique de l'année 1954 dans l'éducation spéciale, Revue ASH – Revue AIS, n° 28, 4^e trimestre 2004, CNEFEI, pp.141-146

Philippe MAZEREAU, La République, l'école et les élèves en difficultés ou handicapés. Une histoire française. Le français aujourd'hui, n° 177, 2012, pp.29-37

Denis MEURET, L'école, l'égalité des chances, la gauche et la droite, Cahiers pédagogiques, n° 467, novembre 2008, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-l-egalite-des-chances-la-gauche-et-la-droite>

Vintila Adrian MOHANU, L'eupéanisation de la question du handicap à travers le Forum européen des personnes handicapées, Alter, Revue européenne de recherche sur le handicap, volume 2, n° 1, janvier-mars 2008

Pierre MORMICHE, Vincent BOISSONNAT, Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'enquête "Handicaps, incapacités, dépendance", Revue française des affaires sociales, n° 1-2, janvier-juin 2003, pp.267-285

Francine MUEL-DREYFUS, L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 1, janvier 1975, pp.60-74

Annick OHAYON, La psychologie clinique en France, Eléments d'histoire, Connexions, janvier 2006, n° 85, pp.9-24

Pascal OURGHANLIAN, Comment l'intégration des élèves en situation de handicap pose différemment la question de la grande difficulté scolaire ? Septembre 2006, in www.dcalin.fr

Patrice PINELL, Markos ZAFIROPOULOS, La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile, Actes de la recherche en sciences sociales, 1978, Volume 24, n° 24, pp.23-49

Edwy PLENEL, Guy COQ, L'école est-elle réformable ? in Philosophie politique, PUF, Paris, n° 10, novembre 1999, pp.13-24

Philippe PORTIER, Les trois âges de la sécurité, Le Débat, mai 2003, n° 127, pp.85-93

Jean-François RAVAUD, Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet, Handicap, Revue des sciences humaines et sociales, n° 81, janvier-mars 1999, pp.64-75

Claudie RAULT, Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires, Nouvelle revue de l' AIS, n° 22, 2^e trimestre 2003, p.21

Philippe RAYNAUD, L'éducation spécialisée en France (1882-1982), Esprit, n° 5, mai 1982, pp.76-99, et n° 7-8, juillet-août 1982, pp.104-126

Philippe RAYNAUD, La folie à l'âge démocratique, Esprit, n° 11, novembre 1983, pp.93-110

Philippe RAYNAUD, Les transformations du système éducatif, in Le système éducatif et ses enjeux, Cahiers Français, n° 344, La Documentation française, Paris, 2008, pp.7-11

Philippe RAYNAUD, La place de l'école dans la société, Cahiers Français, n° 368, 2012, pp.2-8

Philippe RAYNAUD, La folie à l'âge démocratique, Esprit, novembre 1983, pp.93-109

Patrick RISSELIN, Vingt ans de politiques sociales du handicap dans le cadre de la loi d'orientation du 30 juin 1975 : bilans et perspectives, Revue française des affaires sociales, mars 1998, pp.69-82

Pierre ROMIEN, À l'origine de la réinsertion professionnelle des personnes handicapées : la prise en charge des invalides de guerre, Revue française des affaires sociales, février 2005, n° 2, pp.229-247

Christian ROSSIGNOL, Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943, Approche sociolinguistique et historique, Revue d'histoire de l'enfance irrégulière, La protection de l'enfance : regards, n° 1, 1998

Christian ROSSIGNOL, Classification internationale des handicaps, présupposés et enjeux politiques d'un choix de traduction : approche sociolinguistique et historique, Langage et société, n° 62, 1992, pp.91-104

Marcel RUFO, Yves JEANNE, Charles GARDOU, "Pacser" le secteur médico-social et l'Éducation nationale, Reliance, janvier 2008, n° 27, pp.23-28

Dimitri SUDAN, De l'enfant coupable au sujet de droits : changements des dispositifs de gestion de la déviance juvénile (1820-1989), Déviance et société, Volume 21, n° 4, pp.383-399

Annie TRIOMPHE, La compensation du handicap dans la loi du 11 février 2005 : du mythe à la réalité, Revue de Droit Sanitaire et Social, n° 3, Mai-Juin 2005, pp.371-381

Jean VIAL, La pédagogie des classes de transition, Revue française de pédagogie, Volume 1, 1967, pp.17-27

Isabelle VILLE, Jean-François RAVAUD, Alain LETOURMY, Les désignations du handicap. Des incapacités déclarées à la reconnaissance administrative, Revue Française des affaires sociales, n° 1-2, janvier-juin 2003, pp.31-53

Isabelle VON BUELTZINGSLOEWEN, Les aliénés morts de faim dans les hôpitaux psychiatriques français sous l'occupation, Vingtième siècle, Revue d'histoire, avril 2002, n° 76, pp.99-115

Mary WARNOCK, Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people, 1978

La citoyenneté, La nouvelle revue de l' AIS, n° 3, 4^e trimestre 1998

La formation de tous les enseignants à la diversité, La nouvelle revue de l'ASH, n° 55, 4^e trimestre 2011

ASH, Il faut aller au bout des ambitions de la loi du 11 février 2005, insistent les associations, n° 2545, 15 février 2008, p.47

Frank WILSON, Les groupes d'intérêt sous la Cinquième République. Test de trois modèles théoriques de l'interaction entre groupes et gouvernement, Revue française de science politique, 1983, Volume 33, n° 2, pp.220-254

Décisions de justice

Conseil d'Etat 27 janvier 1988, décision n° 64076, publié au recueil Lebon

Arrêt Perruche, Cour de Cassation, Assemblée plénière, du 17 novembre 2000, 99-13.701, Publié au bulletin, in

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriJudi.do?idTexte=JURITEXT000007041543>

Tribunal administratif de Lyon, décision du 29 septembre 2005, Le défaut de scolarisation d'un jeune en situation de handicap, un nouveau cas de responsabilité sans faute de l'Etat, Petites affiches n° 259, 29 décembre 2005, p.10

Cour administrative d'appel de Paris, décision du 11 juillet 2007, n° 06PA01579

Cour administrative d'appel de Versailles, décision du 27 septembre 2007, n° 06VE02781

Avis du Conseil d'Etat, Scolarisation des enfants handicapés, 8 avril 2009, <http://www.conseil-etat.fr>

Arrêt Laruelle, Conseil d'Etat, 8 avril 2009, n° 311434

Arrêt Beaufile, Conseil d'Etat, 16 mai 2011, n° 318501

Tribunal administratif de Pontoise, ordonnance en référé du 7 octobre 2013, n° 1307736, M. Jacques Loquet et a.

Autres sources

Enquête de la HALDE confiée à l'institut CSA/OXALIS, menée du 12 au 21 novembre 2008

Enquête IPSOS/UNAPEI, 17 juillet 2010, www.lecole-ensemble.org

A l'école de la différence, reportage de Jérôme SOULARD, Guillaume MICHEL et Sylvain DAUBA, Envoyé Spécial, 12 mars 2009

WHO, International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease, WHO, Geneva, 1980

Les règles universelles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées, Résolution adoptée par l'Assemblée Générale de l'Organisation des Nations Unies, quarante-huitième session, 20 décembre 1993, <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=792>

Décision n° 791/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 21 avril 2004 établissant un programme d'action communautaire pour la promotion des organismes actifs au niveau européen et le soutien d'activités ponctuelles dans le domaine de l'éducation et de la formation, Journal officiel n° L 138 du 30 avril 2004, pp.0031-0039

Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH), Avis sur la note d'orientation de la loi relative à l'égalité des chances des personnes handicapées, Texte adopté à l'unanimité par l'assemblée plénière du 5 juin 2003, in www.gironde-handicap.fr

Les Règles Universelles pour l'Égalisation des Chances des personnes handicapées, résolution adoptée par l'Assemblée Générale de l'Organisation des Nations Unies, lors de sa quarante-huitième session, le 20 décembre 1993 in <http://dcalin.fr/internat/ruec1993.html#r6>

Avis du CNCPH réuni en commission plénière en date du 13 janvier 2004, in ancien.unafam.org/telechargements/CNCPHavis.pdf

Les lettres de l'Association nationale pour l'intégration des personnes handicapées moteurs sont disponibles sur <http://anpihm.org/> notamment la lettre n° 10 de janvier 2005 : <http://anpihm.org/lettres/lettre-anpihm/lettre10.pdf>

Assemblée nationale, XIII^e législature, Session ordinaire de 2008-2009, Compte rendu intégral, Troisième séance du mardi 2 juin 2009

La scolarisation des élèves handicapés, in www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html et www.education.gouv.fr/cid60303/la-scolarisation-des-jeunes-handicapés.html

Communiqué de presse de l'UNAPEI du 29 août 2012, in www.unapei.org

Enquête IPSOS / UNAPEI auprès de 600 enseignants, par téléphone, du 16 juin au 5 juillet 2008, publiée le 24 août 2008, in www.unapei.org

Recommandations de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, in <http://www.cncdh.fr/>

Note ministérielle du 1er février 2008, Organisation des stages de remise à niveau proposés aux élèves présentant en fin d'école primaire des difficultés en français ou en mathématiques, in http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/40/5/stages_pour_CM1_CM2_23405.pdf

<http://www.travailler-mieux.gouv.fr/Protection-de-la-sante-des-jeunes.html>

Relevé des conclusions, Conférence nationale du handicap, Paris, 11 décembre 2014, in www.elysee.fr/assets/Conference-nationale-du-Handicap/11.12-CNH-Relev-des-conclusions.pdf

Conseil national consultatif des personnes handicapées, Rapport 2012 in http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_2012_CNCPH_pHANDica.pdf

Question orale sans débat n° 0756S de Mme Patricia BORDAS (Corrèze - Groupe socialiste) publiée dans le JO Sénat du 17/04/2014, p.944, et la réponse du secrétariat d'Etat, auprès du ministère des affaires sociales et de la santé, chargé des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion, publiée dans le JO Sénat du 21/05/2014, p.4071, in www.senat/questions/base/2014/qSEQ14040756S.html

Assemblée des départements de France, MDPH en danger, in http://www.departements.fr/sites/default/files/11-02-2009_-_Les_MDPH_en_danger.pdf

Pétition. Les élèves en difficulté à l'école ne sont pas tous des enfants handicapés ! In <http://pas.d.etiquette.free.fr>

www.cfhe.org

<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/45179203.pdf>

Organisation de coopération et de développement économiques, Equité et qualité dans l'éducation, Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés, 2012, in <http://www.oecd.org/fr/france/49623513.pdf>

Déclaration de Simone VEIL devant le Sénat le 3 avril 1975, Seconde session ordinaire de 1974-1975, pp.291 et s.

Claude WEBER, discussion relative à la loi du 30 juin 1975, JORF débat au Sénat, séance du 8 avril 1975, p.301

Revue Sauvegarde, n° 2, 3, 4 de l'année 1946

Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH), Avis sur la note d'orientation de la loi relative à l'égalité des chances des personnes handicapées, Texte adopté à l'unanimité par l'assemblée plénière du 5 juin 2003, in www.gironde-handicap.fr

Index

A

Accessibilité, 10, 15, 312, 327, 330-338, 345-350, 358-360, 376, 381, 382, 394, 419, 421, 442, 445, 448, 451, 461, 467, 468, 477, 489, 496
Accession au mérite, 245, 301, 392, 396-401, 444, 478, 480
AESH, 439, 440
Âge mental, 45, 56
Anormalité, 24, 26, 30, 45, 46, 47, 52, 58, 63, 94, 171
Anormaux, 28, 34, 37, 45-48, 59, 63, 66, 68-74, 81, 159
Anthropométrie, 45, 47
ANZIEU D., 142
APAJH, 93, 206, 225, 258, 259, 331, 335, 359, 421
APF, 95, 258, 419, 421, 428
Approche nosographique, 160, 224, 247, 287
ARMSTRONG F., 314, 324
Arriérés, 9, 10, 24-30, 33-41, 44-46, 59, 70-76, 81, 98, 105, 122_124, 137, 140, 141, 155, 156, 159, 160, 162, 169, 176, 247, 248, 255, 361, 370
ARSEA, 77, 83, 85, 86, 94, 108, 130, 131, 141, 206
Ascension sociale, 52, 146
Asile, 30, 32, 34, 43, 47, 64, 67, 68, 73, 169, 222
ASSANTE V., 333
Assistance publique, 42, 51, 64
Assurance, 58, 69, 78, 90, 110, 114, 115, 339, 340, 361
AVS, 347, 355, 410, 439, 440

B

BASCH V., 80
BAUDELLOT C., 237, 245, 247, 250, 387, 433, 444
BEAUVAIS J., 238
BELANGER N., 105-107, 134, 179
BENOIT H., 279, 459
BERTHOIN J., 166, 180, 184, 278, 296, 299
Besoins éducatifs particuliers, 11, 15-17, 23, 66, 67, 269, 279, 288, 298, 309, 311-315, 317-321, 323-325, 336, 342, 344, 355-361, 372, 374, 376, 383-385, 401, 415, 417, 420, 424, 425, 433, 436, 437, 440-448, 453-459, 466, 471, 474, 475, 478, 479, 481, 488, 490, 491, 494, 498, 503, 507, 512
BEVERIDGE W.H., 111
Bienfaisance, 58, 61, 83
Biens premiers, 393, 468, 471, 472
Bienveillance, 189, 375, 379, 430, 443, 451, 509
BINET A., 28, 30, 32, 44-47, 56, 63, 106, 124, 158
BLAIS M.-C., 187, 191, 478
BLANC A., 205, 209, 258, 459
BLANC P., 428, 430
BLOCH-LAINE F., 212, 252-256, 259, 260
BOISSONNAT V., 465
BONINCHI M., 78-79

BOURDIEU P., 245, 250, 387, 460
BOURGEOIS L., 51, 53, 55, 110
BOURNEVILLE D.-M., 30, 42, 43, 52, 62, 97, 126
BRAY G., 333
BRUNSCHVICG C., 74
BUISSON F., 51, 139
BUI-XUAN O., 8, 116, 118, 394, 410, 510

C

CALIN D., 178, 365
Capabilités, 394, 395, 408, 468, 471, 473, 478
CAPELLE J., 185
Capital humain, 9, 82, 151, 154, 167, 193, 195, 196
CARREL A., 80, 82
CASTEL R., 50, 54, 55, 67, 110, 122, 127, 195, 212, 214, 216, 219, 231, 240, 266, 267, 272, 275, 277, 282, 286, 290, 297, 389, 483, 486, 487, 495, 499, 500, 504-506
Charité, 62, 70, 147, 208, 209, 259, 282, 461
CHARLOT B., 165, 166, 194-196, 265, 294, 297
CHATEAU J., 234
CHATEL L., 365
CHAUVIÈRE M., 67, 83, 86, 129, 282, 377, 388, 392
CHEVALLIER P., 296
CHIRAC J., 328, 336
Chômage, 9, 20, 223, 244, 267, 277, 297, 497, 501
CHOSSY J.-F., 355, 356, 443
Citoyenneté, 8, 21, 55, 102, 111, 114-119, 173, 216, 267, 277, 282, 302, 325, 327, 328, 332, 336-340, 341, 344, 350, 352, 355-360, 376, 380, 391, 395, 400, 419, 420, 428, 433, 443, 467, 475, 479, 486, 490-495, 504, 510
Classements, 12, 28, 58, 62, 156, 159, 163, 388, 511, 512
Classes d'adaptation, 13, 203, 291-293, 364, 511
Classes de perfectionnement, 10, 11, 24, 26, 29, 30-42, 53, 54, 66, 70, 72, 83, 89, 92, 95, 98, 99, 109, 119, 121, 123-125, 127, 129, 137, 141, 144, 148-150, 156, 159, 162, 164, 172, 174, 177, 180, 189, 190, 194, 197-200, 202, 204, 207, 210, 218, 231, 234-237, 242, 247, 279, 297, 370
Classes de plein air, 24, 37, 38, 39
Classes de transition, 184, 186, 188, 191, 197, 201, 202, 242, 295
Classifications, 12, 13, 31, 41, 82, 85, 128, 159, 223, 235, 237, 243, 275, 280, 312, 324, 337, 455, 456
Cohésion sociale, 51, 52, 111, 113, 161, 277, 278, 296, 310, 369, 382, 387, 434, 480, 490, 497, 500-502, 507
COHU S., 469
Collège unique, 20, 149, 190-192, 213, 239, 266, 278, 294-301, 367, 389, 401, 405
Commissions, 19, 71, 75, 179, 233, 253, 255, 263, 275, 280, 284, 286, 304

Compétition scolaire, 181, 188, 248, 279, 402, 403, 408, 411, 413, 414, 422, 432, 435, 436, 442, 452, 460, 461, 474, 483, 489, 501, 514
COMTE A., 49
Conférence internationale du travail de Philadelphie, 115
Conférences mondiales, 319
Conseil d'Etat, 351, 428, 430, 450
Contrat social, 225, 393, 407, 504
Contrôle social, 60, 80, 171, 226
CORDIER J., 163, 167, 232
Cour de cassation, 352, 431
Culture commune, 52, 140, 143, 158, 223, 378, 399, 403, 406, 411, 433, 435, 437, 454, 498, 500, 508
Culture partagée, 20, 52, 140, 143, 158, 223, 362, 373, 376-378, 388, 391, 392, 399, 403, 406, 411, 413, 431, 433, 435, 437, 448, 454, 498, 500, 508
CUNIN J.-C., 261, 289, 327, 330, 332, 345

D

Débilité, 25, 30, 37, 44-46, 65, 72, 73, 125-127, 136, 148, 167, 169, 174, 176, 207, 234-238, 247, 256, 294
Déclaration de Madrid, 320, 324, 362
Déclaration de Salamanque, 319
Découverte professionnelle, 202, 437, 447, 498
DECROLY O., 40
Déficience, 13, 16, 28, 29, 31, 35, 52, 57, 65, 69, 72, 73, 75, 76, 86, 87, 95, 97, 100, 108, 124, 126, 127, 130, 134, 135, 143, 148, 150, 151, 154, 156, 158, 162, 167, 168, 169, 170-172, 181, 188, 200, 205, 207, 208, 210, 226, 227, 229, 232, 236, 237-239, 243, 257, 263, 264, 266, 270, 272, 274, 287, 302, 303, 306, 307-309, 314, 315, 322, 328, 337, 338, 412, 426, 449, 462, 463, 465, 487
DELIGNY F., 230
Délinquance, 65, 69, 127, 150
DELPRAT L., 351
Démocratisation scolaire, 14, 16, 18, 35, 52, 71, 74, 76, 88, 90-92, 96, 116-120, 123, 128, 131, 137-141, 149, 151, 166, 167, 170, 177, 181, 188, 189, 196, 198, 203, 210, 212-214, 220, 221, 224, 231, 236-239, 244, 261, 265, 278, 279, 289, 350, 362, 363, 392, 395-398, 402, 404, 407, 418, 419, 432, 505
Déterminisme, 106, 151, 159, 160, 238, 243, 397, 415
Détour ségrégatif, 11, 57, 63, 96, 212, 230, 236, 241, 272, 283, 292, 301, 311, 511
DEWEY J., 40, 134
Diagnostic, 30, 31, 47, 63, 84, 122, 126, 132, 156, 168-170, 173, 226-228, 234, 276, 285, 307, 385
DIAKTINE R., 142
Différencialisme, 8, 116, 118, 219, 394, 407, 409, 410, 510
Différencialisme compensatoire, 116, 394, 410

Différenciation pédagogique, 295, 333, 368, 376, 385, 405, 409, 417, 424, 459
Difficulté scolaire, 15, 20, 21, 47, 95, 129, 149, 192, 236, 239, 268, 269, 278-280, 288-291, 294, 299, 308, 313, 315, 322, 323, 346, 347, 349, 357, 362-367, 371, 373, 376, 378, 383, 385, 386, 389, 394, 397, 405, 409, 414, 419, 424, 426, 447, 448, 453, 457-459, 464, 468, 470, 475, 481, 484, 486, 489, 498, 502, 510, 514
Dignité, 67, 114, 282, 303, 473, 494, 495
Dimension fonctionnelle, 12, 51, 57, 161, 171, 185, 186, 193, 199, 267
Discrimination positive, 267, 297, 329, 403, 410, 412, 456, 474, 479, 480
Disparités territoriales, 146, 380, 382, 451
Division du travail, 50, 51, 54, 121, 244, 245, 439, 446
DOLTO F., 142
DONZELOT J., 41, 43, 55, 61, 173
DORISON C., 117, 213, 234, 235, 236
Droit à compensation, 259, 271, 329, 330, 333, 338, 346, 350, 431, 445, 460, 468, 485
Droit à réparation, 434
Droit opposable, 427-430
Droits particuliers, 271, 329, 384, 395, 402
DUBET F., 120, 194, 244, 301, 387, 392, 399, 402, 404, 409, 433, 435, 436, 441, 448, 488, 490, 500, 503, 509, 515
DURKHEIM E., 49-54, 55, 182, 354, 513
DURU-BELLAT M., 387

E

EBERSOLD S., 249, 276, 285, 287, 308
Echec scolaire, 25, 28, 29, 35, 47, 74, 82, 91, 98, 99, 102, 122, 130, 131, 133, 134, 137, 139, 141, 142, 144, 150, 160, 161, 167, 174, 177, 193, 217, 229, 232, 233, 240, 243, 245, 246-252, 256, 261, 265, 266, 278, 280, 283, 284, 290, 291, 293, 300, 317, 321, 362, 363, 365, 366, 368, 383, 384, 396, 397, 415, 418, 421, 424, 457, 458, 467, 470, 471, 505, 511
Ecole unique, 85, 88, 102, 128, 131, 137, 139, 143, 151, 159, 160, 165, 274, 281, 312, 444
Educabilité, 11, 27, 30, 34, 41, 42, 45, 54, 55, 57, 59, 85, 86, 97, 99, 118, 122-124, 128, 129, 168, 171, 192, 206, 212, 221, 246, 248-250, 273, 279
Educateur, 29, 77, 79, 85, 98, 209, 218, 446
Egalisation des chances, 58, 312, 320, 331, 397, 400, 402, 403, 412, 514
Egalisation des conditions, 54, 402, 403, 463, 473, 479, 487, 490
Egalité concurrentielle des chances, 398
Egalité correctrice des chances, 393, 395
Egalité formelle, 182, 184, 192, 216, 281, 303
Egalité réelle, 281, 338, 395, 401
Egalité sociale des chances, 393, 437

Elitisme, 63, 80, 140, 245, 246, 281, 297, 374, 397, 411, 416, 432, 438, 442, 444
Enfance déficiente, 66, 72, 75, 76, 80, 81, 85, 86, 88, 97, 130, 135
Enfance inadaptée, 12, 30, 32, 35, 66, 70, 73, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 96-98, 100, 105, 108, 109, 111-113, 121, 122, 124, 125, 127-132, 134, 136, 138, 141, 142, 145, 148, 149, 170, 174, 178, 179, 186, 205, 207, 209, 217, 218, 220, 234, 258, 264, 270, 273, 278, 287, 290, 296, 356, 516, 519
Enfants anormaux, 11, 13, 16, 25, 28, 30, 34, 47, 62, 70, 71, 73, 124, 141
Enseignant référent, 343, 346-349, 373
ESTABLET R., 237, 245, 247, 250, 280, 310, 322, 387, 433, 444
Etat régulateur, 506
Etat social, 33, 55, 112, 116, 212, 214, 231, 266, 282
Etat-providence, 115, 143, 144, 151, 231, 361, 504
Eugénisme, 79-82
Exclusion de l'intérieur, 419, 460

F

FERRY L., 245, 479, 480
Foi républicaine laïque, 52
FONTANET M., 243
Forum européen des personnes handicapées, 317
FOUCAULT M., 222
FOUCHET C., 300
Fraternité, 48, 55, 57, 515
FREINET C., 40, 200
Front Populaire, 66, 68, 71, 74, 76, 77, 88, 124

G

GARDOU C., 222, 279, 313, 349, 358, 383, 462, 493
GARNIER B., 159
GATEAUX-MENNECIER J., 25, 29, 30, 32, 44, 169
GAUCHET M., 118, 187, 189, 216, 312, 485
GAULLE C. (de), 184
GILLES E., 67, 311, 325
GILLIG J.-M., 502
GOFFMAN E., 225, 226, 241, 329, 358
GOHET P., 335
GOLSE B., 171
GOSSOT B., 349, 367, 368, 378, 459
GUIZOT F., 62
GUYOT P., 259

H

HABY R., 300, 301
HEGEL, 501
HEUYER G., 73, 75, 76, 85, 144
HOLLANDE F., 368

HONNETH A., 112, 113, 215, 225, 250, 257, 280, 456, 486, 491, 501, 503, 507
HUGON M.-A., 198
Hygiène, 29, 38, 60, 67, 74, 75, 77, 80
Hygiénisme, 43, 52, 81, 82

I

Idéologie des dons, 240-241
Inadaptation, 11, 13, 20, 22, 69, 82-87, 90, 93, 94, 96-98, 107, 110, 115, 122-126, 135, 142, 153, 154, 158, 161, 162, 164, 165, 168, 174, 197, 201, 202, 205, 208, 212, 218, 220-222, 225, 227, 228, 232, 235, 236, 238, 239, 248, 249, 250-256, 259, 260, 261, 269, 308, 359, 419, 464
Inadaptés, 9, 12, 14, 18, 19, 22, 34, 35, 37, 39, 40, 51, 53, 64, 65, 67, 70-73, 75, 78, 79, 87-89, 91, 92, 94, 97, 99, 101, 106, 107, 111, 113, 114, 115, 117, 119, 122-125, 127-129, 131-136, 139, 141, 144-161, 166, 168, 169, 171, 173-181, 185-188, 193, 197, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 210, 213, 217, 220-222, 227-229, 231-233, 235, 236, 241, 246, 249, 250, 252, 254, 256, 258, 260-262, 264-266, 271, 273, 288, 289, 292, 303, 308, 311, 361, 370, 371, 408, 414, 447, 461, 481
Incapacité, 15, 29, 58, 69, 72, 93, 99, 112, 134, 159, 164, 168, 203, 222, 240, 270, 306, 307, 309, 323, 412, 465, 466
In-différence, 419, 459, 460
Individualisation, 22, 120, 140, 187, 188, 215, 219, 228, 242, 293, 295, 312, 339, 372, 374, 377, 404, 458, 466, 470, 478, 479, 506, 512-514
Individualisme, 53, 54, 312, 513
Infirmité, 30, 58, 69, 93, 94, 168, 171, 255
Insertion professionnelle, 65, 165, 166, 196, 216, 217, 230, 294, 297, 306, 486, 488
Institut médico-pédagogique, 42, 75
Instruction obligatoire, 18, 24, 27-29, 30, 43, 61, 68, 99, 101, 102, 104, 117, 120, 145, 157, 159, 166, 177, 184, 186, 197, 201, 202, 204, 205, 241, 251, 278, 310, 341, 351, 416, 428, 442, 453, 480, 498, 511, 515
Intégration différée, 56, 452
Intégration sociale, 49, 50, 96, 147, 156, 206, 207, 217, 262, 271, 297, 318, 350, 486, 490, 503

J

JOLIBERT J., 243
JOLLIEN A., 462
Jurisprudence, 349, 351, 427, 431
Justice compensatrice, 217, 218, 414
Justice distributive, 217, 218, 414, 472
Justice scolaire, 22, 60, 100, 120, 218, 399, 412, 433-435, 437, 467, 473, 475, 478, 482, 487, 508, 515

Justice sociale, 21, 22, 54, 56, 58, 114, 144, 165, 190, 212, 222, 240, 357, 391, 415, 416, 452, 467, 471, 472, 474-477, 480, 481, 502

K

KAHN A., 329

L

LABREGERE A., 234
LACHAUD Y., 334
LAGACHE D., 78, 87, 97, 125
LANG J.-L., 163
LANGEVIN P., 102, 119, 121
LAPIE P., 139
LE MOAL C., 380
LEBETTRE M., 179
LEBOVICI S., 142
LEGRAND L., 194
LEQUET-SLAMA D., 469
LESAIN-DELABARRE J.-M., 315, 316, 325, 346, 511
LETARD V., 380
Libéralisme, 53, 415
Lien social, 17, 53, 54, 60, 69, 91, 111, 368, 375, 451, 462, 482, 483, 491, 493, 494, 496, 513
Logique administrative, 210, 253, 258, 264
Logique médicale, 13, 32, 253, 284, 285
Lutte contre l'exclusion, 231, 267, 341, 343, 504, 507

M

Magistrats, 33, 59, 65, 69, 84, 91, 108, 135
Main d'œuvre, 151
Maisons départementales des personnes handicapées, 344, 382, 386
MANNONI M., 142
Marché du travail, 18, 144, 229, 297, 466, 499
MARSHALL T.H., 113
Massification scolaire, 148, 151, 160, 178, 279, 367, 481
MAUCO G., 95, 142
MAZERAU P., 16, 65, 107, 108, 127, 135, 148, 158, 170, 181, 188, 200, 208, 237, 243, 264, 303, 308, 414, 449
Médecins aliénistes, 11, 26, 30, 31, 41-47, 52, 59, 65, 123, 124, 137, 169
Médicalisation, 29, 39, 44, 64, 65, 85, 122, 127, 130, 142, 150, 174, 248, 284, 383, 420
Médico-éducatif, 15, 59, 78, 97, 98, 127, 148, 150, 172, 206, 264, 265, 353, 424, 446, 465, 466, 482, 508
Médico-pédagogique, 28, 30, 33, 34, 46, 47, 65, 66, 70, 72, 73, 75, 83, 108, 109, 125, 126, 131, 132, 135, 142, 145, 148, 169, 179, 185, 233, 255, 280
Médico-psychologique, 28, 106, 125, 142, 235, 290, 292
Médico-psychopédagogique, 107, 137, 142, 166, 247, 258, 290, 293

Médico-social, 60, 96, 99, 161, 175, 178, 253, 262, 270-273, 276, 278, 283, 290, 323, 344, 348, 360, 378, 421, 425, 431, 437, 445, 446, 450

MEIRIEU P., 409

Méthodes pédagogiques, 40, 57, 155, 157, 193, 198, 200, 202, 232, 237, 290

MEURET D., 477

MEZEIX P., 105, 233

MITTERRAND F., 302

Modèle défectologique, 228, 229

Modèle familialiste, 69, 79, 84, 126

Modèle universaliste, 8, 16, 281, 395

MOHANU V.-A., 469

Monde professionnel, 201, 437, 445, 484, 485, 487, 489, 491, 498, 499, 504

MONTESORI M., 40

Morale commune, 48

Moralisation, 60, 61, 65, 76, 77, 83, 84, 86, 137

MORMICHE P., 465, 466

MUEL-DREYFUS F., 25, 27, 28, 79

MURPHY R., 358, 460, 496

N

Nomenclature, 78, 85, 87, 99, 125, 176, 306, 307, 309

Non-discrimination, 318, 331, 403, 412, 467, 479, 488

Normalisation, 61, 71, 100, 142, 151, 168, 175, 248, 249, 270, 275, 276, 284-287, 303, 308, 329, 357, 371, 404, 405, 429, 458, 481

O

Obligation de moyens, 351, 430, 454

Obligation de résultat, 281, 351, 388, 403, 410, 428, 429, 430, 454, 485

Obligation éducative, 265, 268, 270-273, 276, 279, 286, 288-290, 299, 326, 332, 341, 343, 351, 361, 429, 430, 481, 482, 505

Œuvres privées, 72, 73, 92, 177, 230, 285

OMNES P., 243

Organisation de coopération et de développement économiques, 310, 314, 315, 468, 470, 471, 503

Orientation professionnelle, 133, 228, 271, 297, 300, 339, 366, 402, 511

Orientation scolaire, 103, 140, 244, 256, 458

Orthopédie mentale, 48, 158

OURGHANLIAN C., 383

P

Pacte social, 48, 49, 393

Participation citoyenne, 10, 16, 23, 119, 218, 277, 297, 330, 390, 391, 410, 413, 431, 437, 449, 467, 469, 479, 483, 496, 498, 507, 513, 515

PASSERON J.-C., 245, 250

Patronages, 39, 69, 83, 97, 127
 PAUGAM S., 111, 493
 PAXTON R., 88
 Pédagogie active, 171, 188
 Pédagogie nouvelle, 121, 130, 132, 143, 151, 182
 PERRON R., 228, 229, 235
 Philanthropie, 41, 42, 60, 61
 PIAGET J., 133, 134
 PICHOT P., 235
 PIERON H., 74, 144
 PINELL P., 25, 28, 122, 137, 142, 174, 247
 PISA, 6, 319, 444, 470
 PLAISANCE E., 156, 164, 206, 238, 248, 256, 262, 274,
 276, 287, 303, 309, 312, 314, 316, 332, 335, 343, 348,
 349, 352, 381, 382, 384, 392, 418, 421, 430, 446, 462,
 464, 470, 487, 496, 508
 Planification, 116, 190, 193, 194, 195, 210, 216, 230,
 251, 263, 265, 266, 283
 Politiques d'intervention, 267, 272, 275, 282
 PORTIER P., 21, 114
 Précarité, 113-115, 440, 497, 501
 Prévention, 53, 55, 60, 62, 64, 93, 108, 150, 166, 169,
 237, 243, 259, 271, 290, 292, 347, 364, 369, 531, 532
 Prévoyance, 28, 31, 53, 68, 70, 78, 110, 248
 Prophylaxie, 72, 85, 123, 137
 PROST A., 102
 Protection de la société, 48, 60, 61, 71, 94, 171, 205, 481
 PRUDHOMMEAU M., 99, 129
 Psychométrie, 32, 44, 47, 123
 Psychopédagogie, 74, 102, 106, 182, 188, 291, 364

Q

QUEUILLE H., 72

R

Rapport Langevin-Wallon, 88, 91, 100-105, 116-122, 132,
 140
 RASED, 322, 347, 363-365, 375, 383-385, 387, 419, 458
 Rationalisation économique, 161, 183, 190, 194, 239,
 471
 RAVAUD J.-F., 304, 466
 RAVON B., 47, 82, 102, 133, 139, 144, 160, 251
 RAWLS J., 18, 219, 393, 394, 415, 472, 477
 RAYNAUD P., 56, 90, 120, 173, 174, 199, 242
 Réadaptation, 11, 13, 22, 24, 69, 103, 104, 141, 153, 164,
 166-168, 174, 175, 242, 254, 276, 287, 308, 404, 412,
 449, 511
 Recensement, 34, 82
 Reconnaissance minimale, 394, 401
 Redistribution, 55, 91, 111, 114, 116, 214, 382, 394, 457,
 490, 514
 Rééducation, 69, 77, 83, 84, 94, 97, 98, 126, 155, 164,
 172, 176, 200, 220, 228, 278, 316, 511

Régime de Vichy, 14, 19, 24, 41, 72, 76, 77, 79, 82, 85,
 88, 90, 94, 98, 109, 141
 Régulation économique, 114, 388
 Réinsertion, 69, 164, 252, 253, 545
 Relégation, 19, 32, 44, 46, 47, 56, 57, 69, 83, 99, 101,
 127, 136, 142, 145, 146, 148, 166, 167, 169, 177, 188,
 191, 193, 199, 207, 218-222, 228, 241, 242, 245, 263,
 291, 294, 302, 444
 RENAUT A., 146, 221, 224, 245, 329, 398, 406, 410, 456
 Rentabilité, 152, 182, 223, 260, 499, 500, 502, 505
 Reproduction, 133, 240, 242, 245, 247, 291, 397, 405,
 454, 460, 465, 466, 490
 Responsabilisation, 22, 42, 119, 388, 427, 442, 444, 489,
 512
 Retard scolaire, 45, 63, 103, 131, 133, 149, 159-161, 166,
 167, 210, 238, 251, 291
 Réussite scolaire, 45, 145, 238, 250, 279, 288, 300, 385,
 389, 490
 ROBERT A., 20, 136, 144, 160, 185, 192, 196
 ROBIN G., 163, 174
 ROCA J., 12, 34, 39, 71, 72, 75, 124, 145, 175, 288, 289,
 447
 ROSANVALLON P., 56, 62, 91, 115, 244, 283, 396, 412,
 492
 ROUSSEAU J.-J., 393
 ROYAL S., 323
 RUFFO M., 378

S

SAINTE-MARIE M., 428
 Salarariat, 113, 487, 495
 SARKOZY N., 477
 SAVIDAN P., 397, 455, 491, 496
 SCHALLER J.-J., 112, 147, 209, 259
 SCHNAPPER D., 267, 269, 272, 275, 281, 282, 329, 389,
 506
 Scolarisation perlée, 357, 416
 Scolarisation spéciale, 306, 309, 311, 321, 325, 388, 391,
 415, 429, 480-482
 Sections d'éducation spécialisée, 13, 157, 162, 180, 181,
 202, 231, 233, 280, 293, 295, 297
 Sécurité sociale, 36, 87, 93, 98, 108-115, 121, 131, 136,
 150, 164, 172
 SELLIER H., 80, 81
 SEN A., 392, 395, 474, 477
 SENAC R., 455
 SEVE L., 193
 SIMON J., 156
 SIMON T., 28, 30, 44, 56, 63, 106
 SINGLY F. (de), 215
 Situation de handicap, 9, 15, 17, 237, 276, 311, 328, 336,
 337, 342, 343, 347, 349-351, 355, 358, 359, 361, 371,
 372, 376, 377, 379, 381, 383, 384, 386, 390, 392-394,
 402, 405, 407, 410, 414, 416, 417, 419, 424-430, 434,

438-441, 443-445, 451, 456-464, 467, 475, 477, 479,
480, 482, 484, 485, 489, 495-497, 502, 506, 509, 512,
514
Situationnelle (définition, approche), 15, 20, 276, 331,
334, 335, 340, 342, 345, 359, 361, 362, 371, 461, 466,
476
Socialisme, 53
Société inclusive, 222, 225, 279, 280, 313, 320, 324, 349,
358, 376, 383, 398, 417, 422, 455, 462, 493, 495, 496
Sociologie critique, 52, 133, 145, 161, 191, 240, 246, 248,
250, 264, 311, 408
Sociologie de l'éducation, 144
Solidarisme, 53, 54
Spécialisation, 38, 58, 66, 92, 175, 178, 202, 203, 206,
207, 209, 236, 237, 366, 384, 389, 423-426, 508
Statistiques, 82, 138, 144, 145, 160, 192, 306, 307, 340,
353
Stigmatisation, 383, 385, 386, 413, 420, 432, 457, 459,
479
STIKER H.-J., 226, 228, 384, 387, 476
STRAUSS P., 68, 70-72
SUPIOT A., 214

T

Tests psychométriques, 43, 46, 162, 176, 180, 234, 235,
238, 243, 247, 248, 265
THIBAUD P., 120, 242
THOREZ M., 81, 137
TOCQUEVILLE A. (de), 18, 393, 512-513

Travailleurs sociaux, 61, 86, 228, 316
Travaux préparatoires, 257, 265, 328, 330, 331, 334
TURPIN P., 262, 265

V

VALLS M., 406
VEIL S., 274
VELCHE D., 469
VIAL J., 186
VIAL M., 13, 25, 29, 30, 47, 124, 137, 141, 238
VILBROD A., 147, 205, 207

W

WALLON H., 74, 75, 97, 101, 102, 105-107, 121, 132,
133, 136, 179, 180
WALZER M., 394
WARNOCK M., 314
WEBER C., 264
WOOD P., 272, 306, 307

Z

ZAFFRAN J., 280, 288, 304, 310, 322, 374, 404, 417, 431,
433, 460
ZAFIROPOULOS M., 25, 28, 122, 137, 142, 174, 247
ZAY J., 74, 76
ZAZZO R., 107, 132, 234

Table des matières détaillée

Introduction	p.8
Partie 1 La construction du secteur de l'enseignement spécialisé hors de l'école	p.24
Titre 1 Réflexions scolaires et médicales sur les arriérés et solutions institutionnelles	p.25
Chapitre 1 L'enseignement spécialisé : inscription dans une concurrence institutionnelle	p.26
Section 1 Aux fondements de l'enseignement spécialisé : définition d'un cadre législatif	p.26
Paragraphe 1 La loi du 15 avril 1909 et la création des classes de perfectionnement	p.26
<i>A- Contexte : pourquoi cette loi ?</i>	p.27
<i>B- Exposé du domaine législatif et réglementaire</i>	p.33
Paragraphe 2 L'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé : des motivations professionnelles distinctes	p.41
<i>A- La prépondérance des aliénistes et des psychologues</i>	p.41
<i>B- L'enseignement spécialisé et l'édiction d'une morale commune</i>	p.48
Section 2 Une logique concurrentielle accrue	p.59
Paragraphe 1 Concurrence avant la deuxième guerre mondiale	p.59
<i>A- Développement des réflexions médicales et influence sur le développement de l'enseignement spécialisé</i>	p.59
<i>B- Le développement de structures de droit privé</i>	p.67
Paragraphe 2 Délégitimation totale du secteur de l'enseignement spécialisé sous le régime de Vichy	p.76
<i>A- L'idéologie mise en avant durant la période de Vichy : la volonté de moraliser la jeunesse</i>	p.76
<i>B- Concrétisations politiques et conséquences immédiates</i>	p.83

Chapitre 2 L'enseignement spécialisé sous la IV^e République : références médicales et faible légitimité du ministère de l'Education nationale	p.90
Section 1 Les premières réflexions sur l'inadaptation et la définition de la solidarité	p.90
Paragraphe 1 Renforcement du pouvoir psychiatrique et émergence de la psychologie scolaire	p.91
<i>A- Pouvoir psychiatrique et initiatives privées</i>	p.92
<i>B- Le rapport Langevin-Wallon et la psychologie scolaire</i>	p.100
Paragraphe 2 Institutionnalisation de la solidarité nationale	p.109
<i>A- Sécurité sociale et démocratie sociale</i>	p.109
<i>B- Rapport Langevin-Wallon et démocratisation de l'enseignement</i>	p.116
Section 2 La structuration de l'enseignement spécialisé et les emprunts aux réflexions scientifiques	p.123
Paragraphe 1 Vers la recherche d'une adaptation différenciatrice	p.123
<i>A- L'expertise médicale et le développement de solutions particulières</i>	p.124
<i>B- L'essor de la psychologie et de la sociologie</i>	p.131
Paragraphe 2 Organisation de l'enseignement spécialisé à la fin de la IV ^e République	p.138
<i>A- L'enseignement spécialisé, entre enfance inadaptée et enseignement général</i>	p.138
<i>B- La généralisation de l'offre : vers une politique globale de l'enseignement spécialisé ?</i>	p.145
Titre 2 Réflexions sur l'éducation des inadaptés et fondements de la réadaptation	p.153
Chapitre 1 Le développement des institutions scolaires et médicales	p.154
Section 1 L'identification des difficultés et le développement d'une logique de soin	p.154
Paragraphe 1 Identification des besoins des inadaptés et traitement des difficultés	p.154
<i>A- L'identification des besoins et les réponses individuelles</i>	p.155
<i>B- L'évolution du traitement général de l'inadaptation</i>	p.161
Paragraphe 2 Définition d'objectifs institutionnels et promotion d'une prise en charge individuelle et soignante	p.167
<i>A- Les objectifs des recherches médicales : soigner et encadrer</i>	p.168
<i>B- La réponse scolaire aux besoins des élèves inadaptés</i>	175

Section 2 Le développement de l'enseignement spécialisé entre les politiques scolaires générales et les politiques sociales	p.182
Paragraphe 1 Promotion de la sélection et légitimation de nouvelles pratiques scolaires	p.183
<i>A- Les concrétisations législatives et leurs applications</i>	p.183
<i>B- Les objectifs de la démocratisation scolaire</i>	p.189
Paragraphe 2 Enseignement spécialisé et structures relevant du ministère de la Santé : des relations concurrentielles	p.196
<i>A- Le développement de l'enseignement spécialisé : fruit de l'instruction obligatoire ?</i>	p.197
<i>B- La concurrence des associations</i>	p. 204
Chapitre 2 La remise en question des certitudes scolaires et scientifiques	p.212
Section 1 Les nouvelles réflexions sur l'individu et le traitement des inadaptations	p.213
Paragraphe 1 Egalité, justice et place de l'individu	p.213
<i>A- L'individu : aspiration à l'égalité et à la justice</i>	p.213
<i>B- L'individu : définition d'une nouvelle place pour les inadaptés ?</i>	p.220
Paragraphe 2 Traitement des inadaptations et intégration des élèves	p.226
<i>A- La déféctologie et la notion de handicap</i>	p.227
<i>B- L'émergence de la distinction entre handicap et échec scolaire</i>	p.232
Section 2 La critique du système scolaire et de l'enseignement spécialisé : vers une nouvelle évolution institutionnelle	p.239
Paragraphe 1 Critiques du système scolaire général et de l'enseignement spécialisé	p.240
<i>A- La remise en question des institutions de l'Education nationale et des professionnels</i>	p.241
<i>B- La prolongation des critiques et l'amorce d'une réponse institutionnelle</i>	p.246
Paragraphe 2 Evolution des réflexions sur le handicap et incidences sur l'enseignement spécialisé	p.252
<i>A- L'affirmation d'un mouvement de fond</i>	p.253
<i>B- Les résistances et les oppositions</i>	p.260

Partie 2 L'enseignement spécialisé dans l'école : de l'intégration à l'inclusion dans un ensemble commun ?	p.267
Titre 1 Intégration scolaire et sociale, promotion de l'égalité des chances et du mérite	p.268
Chapitre 1 L'intégration scolaire des élèves adaptables et la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers	p.269
Section 1 La marche vers l'adaptation individuelle au nom de l'intégration scolaire	p.269
Paragraphe 1 Lois de 1975 : organisation du secteur social et conséquences sur l'enseignement spécialisé	p.270
<i>A- Les institutions sociales, médico-sociales et les personnes handicapées</i>	p.270
<i>B- Les conséquences sur la cohésion sociale</i>	p.277
Paragraphe 2 Normalisation, insertion et incidences sur l'échec scolaire	p.283
<i>A- Les objectifs gestionnaires et l'approche soignante</i>	p.284
<i>B- Le traitement de la difficulté scolaire et la prise en compte de l'élève</i>	p.290
Section 2 La marche vers l'intégration scolaire : définition de normes et apport des théories internationales	p.298
Paragraphe 1 Evolution normative et pratiques professionnelles	p.298
<i>A- L'intégration scolaire : une affirmation normative</i>	p.298
<i>B- L'étude de la classification internationale des handicaps et ses incidences</i>	p.306
Paragraphe 2 Naissance du concept de "besoins éducatifs particuliers" et application	p.313
<i>A- Les théories et les normes internationales</i>	p.313
<i>B- L'application du concept de besoins éducatifs particuliers</i>	p.320
Chapitre 2 Les réflexions sociales sur le handicap et l'évolution de l'enseignement spécialisé	p.327
Section 1 L'élaboration de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et son application progressive	p.327
Paragraphe 1 Genèse et apports de la loi du 11 février 2005	p.327
<i>A- Les travaux préparatoires et les débats parlementaires</i>	p.328

<i>B- Les apports législatifs et le rapprochement entre l'enseignement spécialisé et l'école</i>	p.336
Paragraphe 2 Application de la loi du 11 février 2005 et premières nuances	p.344
<i>A- Les textes d'application de la loi et le suivi juridique</i>	p.345
<i>B- Un bilan à nuancer</i>	p.354
Section 2 La définition des missions institutionnelles et des nouvelles orientations scolaires	p.362
Paragraphe 1 Traitement de la difficulté scolaire et évolution des missions des enseignants	p.362
<i>A- La lutte contre l'échec scolaire dans le premier degré et dans le second degré</i>	p.363
<i>B- Les missions des enseignants, vers une nouvelle identité professionnelle ?</i>	p.369
Paragraphe 2 Développement d'une culture partagée et mutations de l'enseignement spécialisé	p.376
<i>A- Promotion d'une culture partagée</i>	p.376
<i>B- Le traitement distinct de la difficulté scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap</i>	p.383
Titre 2 Inclusion et lutte contre l'exclusion : des problématiques inhérentes au système scolaire	p.390
Chapitre 1 De la scolarisation spéciale à l'inclusion scolaire : la promotion d'une culture partagée	p.391
Section 1 La réaffirmation de l'égalité et du mérite et l'apparition de nouvelles crispations	p.391
Paragraphe 1 Définition et application des idéaux républicains	p.391
<i>A- L'égalité, le mérite et la réussite de tous</i>	p.392
<i>B- Des fictions nécessaires"</i>	p.399
Paragraphe 2 Etat et individu : efficience des politiques d'intervention et rôle des acteurs	p.406
<i>A- Le domaine scolaire, des principes universalistes et des politiques différencialistes</i>	p.407
<i>B- Le rôle des acteurs</i>	p.414
Section 2 Les perspectives communes à l'enseignement spécialisé et à l'école ordinaire	p.422
Paragraphe 1 Inclusion scolaire et compétition scolaire : une cohabitation à délimiter	p.422

<i>A- L'évolution des attentes envers les enseignants et l'institution</i>	p.423
<i>B- L'avance de l'école sur la société, quid des inégalités scolaires ?</i>	p.431
Paragraphe 2 Quelques propositions : les apports de l'enseignement spécialisé à l'école ordinaire	p.438
<i>A- L'évolution des attentes envers les acteurs</i>	p.438
<i>B- L'évolution des attentes envers les partenaires</i>	p.445
Chapitre 2 La rencontre des problématiques scolaires et des difficultés sociales	p.452
Section 1 L'école, la justice sociale et l'individu	p.452
Paragraphe 1 Prise en compte de l'altérité dans le cadre de nouvelles solidarités	p.453
<i>A- Les besoins éducatifs particuliers : un modèle transposable et généralisable ?</i>	p.453
<i>B- Les regards de la société sur le handicap et la grande difficulté</i>	p.461
Paragraphe 2 Prise en compte de la justice scolaire dans le cadre supranational et incidences en France	p.467
<i>A- La théorisation des modèles de justice et les recommandations internationales</i>	p.468
<i>B- L'application du concept de justice scolaire en France</i>	p.475
Section 2 L'inclusion scolaire et la question sociale : entre autonomisation de l'individu et appartenance citoyenne	p.482
Paragraphe 1 Refonte du lien social et finalités de l'éducation autour de l'inclusion	p.483
<i>A- La réaffirmation des finalités de l'éducation</i>	p.483
<i>B- La nécessité de valoriser l'accès à la citoyenneté et le concept de besoins éducatifs particuliers</i>	p.490
Paragraphe 2 Inclusion scolaire et question sociale : le rôle de l'Etat	p.497
<i>A- La logique budgétaire et le contexte socio-économique</i>	p.497
<i>B- La promotion d'un nouvel interventionnisme étatique</i>	p.504
Conclusion	p.511

Résumé

Dès sa création, en 1909, l'enseignement spécialisé se situe entre l'application de règles collectives et la considération de situations particulières. Si ce secteur n'a pas d'existence juridique, il peut se définir par défaut, en opposition à l'enseignement général: il concerne toutes les structures et dispositifs où interviennent des enseignants spécialisés.

Initialement, les classes spécialisées s'inscrivent dans une filiation sociale et médicale à l'origine d'un développement structurel hors de l'école. Ainsi, les enfants inadaptés relèvent davantage du champ médico-social.

A partir des années 1960 et 1970, l'enseignement spécialisé et l'école se rapprochent du fait de réflexions sociologiques, de réformes institutionnelles et pédagogiques. Dans le même temps, les politiques d'intégration et d'insertion se développent: elles concernent l'échec scolaire, la relégation sociale et le handicap. Elles sont défendues par les associations de personnes handicapées qui s'appuieront ensuite sur les réflexions internationales et sur les normes européennes. En ce sens, la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers des élèves participe, à ce jour, à la définition d'une société inclusive.

Ce passage d'un secteur séparé de l'école sur le fondement d'observations scientifiques à une reconnaissance particulière et individuelle de chaque élève interroge les finalités de l'éducation. En considérant le double objectif de l'école qui prône la participation de tous au nom de l'acquisition d'une culture partagée et la promotion du mérite dans une optique d'orientation professionnelle, il convient d'étudier les raisons mêmes de cette reconnaissance et les conditions de sa mise en place.

Mots Clés

Ecole, Enseignement spécialisé, Inclusion, Intégration, Ecole inclusive, Reconnaissance

Abstract

Since its creation in 1909, special education has evolved between a strict respect of collective rules and adjustment to specific cases.

Even if special education has no legal existence, it sets against the mainstream school system: it deals with all the organizations and tools used by specialist teachers.

Originally, special education was built on a social and medical relation that generated its own development out of the school system. Consequently, misfit children got considered in a social medical framework.

During the 60s and 70s, special education and school system got closer thanks to sociological thinking, changes in teaching and institutions. At this same period, politics in favor of integration and insertion developed: they dealt with students' failure, social relegation and disability. Disabled people associations promoted these politics that got support from the international thinking and European standards. Nowadays, acknowledgement of the students' specific education needs helps build an inclusive society.

This evolution from a field apart from school, field based on scientific observation, towards an individual acknowledgement of each student raises challenges about the objectives of education. Considering the double objective of education that praises the involvement of each individual in the name of a common cultural sharing and promotion of merit to relevant professional students' course choices, it is worth investigating the reasons of this acknowledgement and its implementation.

Keywords

School, Special education, Inclusive education, Recognition