

PREMIERE

PARTIE

REGARD PHILOSOPHIQUE

« Il s'agit de reconnaître que l'autre nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable. »

Albert Jacquard

CHAPITRE I

LA REALITE DE LA REALITE¹

« De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'existe qu'une seule réalité ».

Paul Watzlawick

Combien il est difficile de « *refuser d'embrasser inconditionnellement une seule définition de la réalité, (d')oser jeter sur le monde un regard différent !* »² Nous réagissons à autrui, nous voyons les choses, les comprenons, à travers notre activité mentale qui les construit ou les déconstruit selon les lieux, les moments et les émotions. Celles-ci s'avèrent n'être finalement qu'une représentation subjective et fuyante. Notre besoin légitime de sécurité et de confort fait que nous cherchons sans cesse à échapper au doute et aux remises en cause. Nous préférons nos certitudes aux changements et au nouveau. Au-delà des automatismes professionnels, sociaux et culturels, nous peinons à voir le réel tel qu'il est et ne l'apercevons qu'à travers le prisme des chapelets d'habitudes, de réflexes et de stéréotypes. Si l'homme n'est pas un automate, s'il peut être présent en tant que raison raisonnante, ce n'est que par un effort sur lui-même. L'homme peut refuser une conscience endormie et trouver l'équilibre dans le mouvement. « *La révolution n'est pas d'abord économique, elle se situe au niveau de l'homme ; elle est éducative et culturelle. L'homme doit savoir ce qu'il est et être conscient de la réalité* », disait Jean Bercy³, montrant combien il est loin d'être naturel pour l'homme d'affronter par la pensée ce qui l'entoure.

Selon les représentations que l'on se fait de l'éducation, la culture, les causes du succès ou de l'échec scolaire, le rôle des maîtres..., tel jugera l'école adaptée à sa fonction, tel autre en totale inadéquation, tel défendra sa qualité intégrative, tel autre fustigera cet « appareil à sélection » qui produit de l'exclusion. Il nous paraît nécessaire d'examiner cette question au regard de notre problématique. Quelles sont les représentations de l'enfant, de l'école, de la famille susceptibles de teinter de noir ou de blanc les relations ? Et, d'abord, que sont au juste les représentations, comment interviennent-elles dans l'appréhension de la réalité, en quoi sont-elles déterminantes dans son appréciation ? Nous nous proposons, dans un premier temps, d'éclaircir la question générale des représentations, et, dans un second temps, de nous pencher précisément sur certaines d'entre elles.

¹ En empruntant le titre de l'ouvrage de Paul Watzlawick, nous voulons démontrer à notre tour que la réalité est loin d'être le reflet de vérités objectives et éternelles. in La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication, Paris, Seuil, 1979.

² Watzlawick (P.), *ibid.*, p.9.

³ Bercy (J.), « *L'expression humaine dans ses divers aspects* », Actualité pédagogique, 1969, Avril, p.21.

1.1. REPRESENTATIONS ET ECOLE.

1.1.1. A la recherche d'une définition fonctionnelle...

« ... il y a encore bien des lunes mortes, ou pâles, ou obscures, au firmament de la raison ».

Marcel Mauss

Chez les philosophes, les représentations seraient les apparences plus ou moins trompeuses qui opacifient l'appréhension du réel. Un même objet peut être source d'une infinité de représentations. Par l'allégorie de la Caverne, Platon invite à s'en dégager. La philosophie veut délivrer l'homme des apparences afin qu'il accède à une réalité supérieure¹. Les sciences humaines ont investi par la suite la notion de représentation, mais dans une acception différente. Ces images sont saisies comme constituant un univers mental qui étaye, traduit et donne sens à toute perception, que son objet soit de nature sociale, culturelle ou individuelle. Emmanuel Kant aurait provoqué une véritable révolution dans les théories de la connaissance en affirmant que la réalité en soi nous est inaccessible car nos pensées sont enfermées dans des cadres mentaux dont elles sont prisonnières. Mentalités², idéologies³, théories, jugements pré-construits, représentations mentales individuelles ou collectives⁴ transforment notre vision du monde. Comprendre ce qui nous entoure, c'est en fait percevoir à travers des systèmes mentaux de référence permettant une traduction de la réalité. La conception sociologique des représentations tend à démontrer que « le vrai » n'existe pas. « *Le réel objectif n'existe pas en dehors de nos construits* »⁵. Ce sont les représentations mentales qui expliquent et prescrivent le mode d'emploi pour nous conduire en société. Quand Emile Durkheim écrit qu'il importe de traiter les faits sociaux comme des choses⁶, il considère les représentations comme un

¹ Karl Marx partage ces idées platoniciennes. La vérité consiste à s'éloigner des représentations, des opinions. Il importe d'accéder à une vérité plus vraie que ce qu'on voit.

² Définies par Gaston Bouthoul comme « *corps de principes, de croyances et de connaissances suffisamment stables* ». Nos comportements seraient considérés comme les manifestations tangibles de notre mentalité. « *Notre mentalité est un condensé intérieurisé de la vie sociale* » in Les mentalités, Paris, Que sais-je, n°545, PUF, 1952, pp.14 et 32.

³ Hors acception péjorative, au sens de « système d'idées devenu objet de croyance », Ibid., p.18.

⁴ Les représentations individuelles sont, pour Emile Durkheim, des idées, alors que les représentations collectives sont des concepts.

⁵ Bailly (A.), Les représentations en géographie, in Encyclopédie de Géographie Economica, 1992, pp. 371- 385.

⁶ Il faut attribuer à Emile Durkheim la théorisation sociologique des représentations entendues comme préjugés, opinions, habitus. Notons que ce « père » de la sociologie moderne s'est spécifiquement penché sur la sociologie de la famille qu'il a su présenter comme un réel à étudier. Il a répertorié les divers types familiaux et montré que ceux du passé permettent d'expliquer la famille moderne. Si Emile Durkheim considère d'emblée la famille comme un fait social, Isaac Joseph et Philippe Fritsch souhaiteraient aller plus loin en s'interrogeant sur le comment s'est construit ce réel social qu'est la famille à partir des représentations. (l'édition de la famille, in Recherches Disciplines à domicile ,n°28, Fontenay-sous-bois, 1977, p.220.

objet social explicable dans un rapport historico-économico-social. Pour les ethnologues et les interactionnistes, l'on ne peut se dégager facilement des représentations et le moins dommageable est de travailler avec elles. Les représentations sont ainsi en quelque sorte une réalité symbolique qui fait partie du réel. L'histoire et l'anthropologie sont là pour montrer la relativité des représentations et la relation qu'elles entretiennent avec les institutions et les formes d'organisation sociales. « *Des formes de pensées*, dit Max Weber, *flottent dans la tête des hommes... d'après quoi ils orientent leurs activités* »¹.

Pour expliciter ce concept polysémique, la théorie en psychologie sociale fait un détour par la psychologie de l'enfant. Les travaux de Jean Piaget y font en effet référence². La représentation désigne « *ce que l'évocation donne à revoir de la perception, dans l'espace psychique interne, en l'absence actuelle de l'objet évoqué* »³. Chez les cognitivistes⁴, elle s'entend au sens de conception et est considérée comme une étape mentale dans un processus individuel de maturation. Les représentations sont des substituts de la réalité, des constructions intellectuelles momentanées qui servent à donner sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire pour attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive⁵. Marcel Postic⁶ évoque un schéma cognitif qui trie, sélectionne, interprète et oriente les comportements. Celui-ci, qui est une entité à certains égards permanente, est susceptible de connaître des remaniements plus ou moins durables ; sa propriété générale est d'être la base fonctionnelle des conduites. Serge Moscovici montre, notamment, comment la représentation sociale n'est pas le pur reflet du monde extérieur, mais une activité de construction dans une démarche de signification, au sein d'une hiérarchie de valeurs. Le social transforme une connaissance en représentation et cette représentation transforme le social. Jean-Pierre Brouat ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit: « *Les représentations peuvent être considérées comme des produits sociaux et comme structurant des rapports sociaux* »⁷. Poids social, préjugés culturels, informations, histoire affective interviennent dans l'alchimie des représentations. Celles-ci sont toujours des produits de constructions originales, la traduction « *des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques, que le sujet entretient avec l'objet* »⁸.

La représentation devient sociale à partir du moment où elle est partagée par un groupe d'individus, qu'elle est produite et engendrée collectivement et, comme le dit Serge Moscovici, quand sa fonction « *contribue*

¹ Weber (M.), cité in Sociologie contemporaine, op.cit., p.67.

² Piaget (J.), La formation du symbole chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, 1^{ère} édition 1945.

³ Perron (R.), (sous la direction de), Les représentations de soi, Toulouse, Privat, 1991, p.14.

⁴ L'image mentale est le support de l'activité pédagogique au sens où il n'y a pas d'apprentissage sans représentations. On peut analyser les représentations comme étant à la fois des productions cognitives (quel raisonnement, quelle logique?) et comme productions sociales (quelles déterminations sociales, quel sens?).

⁵ Voir Raynal (F.) et Rieunier (A.), Petit vocabulaire de Pédagogie à l'intention des enseignants, Abidjan, IPNETP, 1991, p.198.

⁶ ibid.

⁷ Brouat (J.P.), Représentations et handicap: vers une clarification des concepts et des méthodes, CTNERHI, n° hors série, 1990, p.23.

⁸ Abric (J.C.), Jeux, conflits et représentations sociales, thèse de doctorat d'état Aix-en-Provence , 1976, p.106.

aux processus... d'orientation des comportement sociaux »¹. Elle établit une vision commune au groupe social ou culturel. La réalité et le poids des représentations sociales sont perceptibles sur la scène publique comme dans la sphère privée. Celles-ci transparaissent à travers les dispositions et les attitudes analysables tant dans les comportements observables que symboliques (iconographie, costumes...). Si les représentations ont une histoire et une géographie -elles naissent à un moment donné, dans tel lieu plutôt qu'ailleurs-, leur imprégnation est souvent tenace, alimente les mentalités et détermine des comportements qui se pensent vite légitimes. Tout ce qui semble aller de soi, les habitudes éducatives comme les certitudes, méritent à ce propos d'être décodées. A l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif, du conscient et de l'inconscient, la représentation sociale constitue un phénomène agissant en société. Qu'ils le veuillent ou non, l'imaginaire habite les hommes et leurs relations. Il n'y a pas d'événement, d'action, sans imagerie mentale. Que les représentations soient conscientes ou inconscientes n'est pas là le fond du problème ; ce qu'il est essentiel de prendre en compte, c'est qu'elles constituent un fait social avec lequel il faut travailler. Dans la rencontre parents-professionnels par exemple, nous avons déjà fait remarquer ailleurs², que le non-dit est souvent paradoxalement ce qui révèle le mieux la tension entre des représentations incompatibles. Le non-dit fait son œuvre partout, dans toute situation de relation, à l'école, dans l'expérience d'intégration scolaire a fortiori³. Un champ de forces variées, parfois tourmentées et confuses, exerce ses effets dans l'espace de rencontre, y crée des fortifications ou creuse des impasses ; chacun l'accepte, le subit, le conjure à sa manière, selon son approche, ses moyens, ses défenses. « *L'inconscient, écrit Didier Anzieu⁴, produit partout et toujours ses effets contre lesquels les hommes ne cessent de se défendre..* ». A ce lieu obligé de communication et d'échanges qu'impose l'intégration scolaire, où s'écrivent en creux les attentes, les convictions et les craintes de chacun, il n'y a pas que rationalité et logique. Nous postulons d'emblée que tout ne se joue pas sur la scène du conscient : d'aucuns voient, supputent et projettent, quand d'autres proposent une certaine façon de fonctionner, l'imaginent ou s'y dérobent.

1.1.2. ... du côté de l'école, de l'apprentissage et de l'intégration scolaire.

L'école est l'objet de lois, de règles, d'informations mais elle l'est aussi de jugements, d'espoirs, de déceptions et d'opinions partisanes qui pétrissent des positions différentes à son encontre. Elle a souvent figure d'un ailleurs autoritaire obéissant à des règles extérieures et strictes. « *L'école est un univers frontal, l'opposition la plus violente se jouant au niveau du savoir ; celui-ci vient*

¹ Moscovici (S.), La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF, 2^e édition 1976, p.75. Serge Moscovici a repris, en 1961, le concept de représentation sociale qui, depuis Emile Durkheim, avait connu une certaine éclipse en sciences sociales.

² Bonjour (P.) et Lapeyre (M.), op. cit., pp. 62-65.

³ Avant même de s'enkyster dans la problématique du handicap, des représentations agissent au su et à l'insu des acteurs. Les attitudes en témoignent, qui exprimeraient, d'après Michel Gilly, l'aspect le plus affectif de la représentation. Pour cet auteur, l'attitude traduit la réaction émotionnelle envers l'objet. in Maître-élève, rôles institutionnels et représentations, Paris, PUF, 1980, p.31.

⁴ Anzieu (D.), Le groupe et l'inconscient, Paris, Dunod, 1981, p.7.

d'ailleurs et non de l'enfant, il est une vérité « en soi », à apprendre et non à éprouver, vérité à laquelle il faut se soumettre »¹. Si l'école est le théâtre où va se dérouler le passage du statut de l'enfant à celui d'élève, selon, elle sera perçue comme maison de redressement, terre d'exil, lieu de vie, maison de la culture, agence de rencontres... L'école est-elle un espace initiatique où ce qui est en jeu est la tentative de création d'un univers partagé ou est-ce un espace pré-construit sur le savoir du maître ? L'école peut-elle être un monde d'ouverture et de partage ? Laisse-t-elle des espaces suffisants entre enseignants et enseignés pour que chacun puisse jouer sa partie sans interdire celle de l'autre ?

Les représentations ont ceci de caractéristique, qu'elles peuvent être aussi dynamogènes que iatrogènes, introduire le changement ou verrouiller tous les possibles. Ainsi, la manière dont l'enseignant conçoit l'acte d'apprendre détermine fondamentalement son enseignement. « *Il n'y a pas, affirme Andrea Canevaro, d'objectivité dans nos convictions éducatives : celles-ci renvoient à notre conception du monde et de la société.*² » Nous avions montré, en 1994³, comment nombre de représentations les concernant, aussi solides et répandues soient-elles, s'avéraient profondément injustifiées, inadaptées et paralysantes, condamnant d'emblée innovations et expérimentations nouvelles et maintenaient corolairement l'immobilisme. Quatre représentations nous étaient apparues particulièrement prégnantes : la croyance en la linéarité de l'apprentissage qui nie la dialectique du « savoir que » et du « savoir comment » ; celle en une progression linéaire du simple au plus complexe qui a gouverné très largement la pédagogie contemporaine⁴; celle en la « *tabula rasa* » où l'enfant est perçu comme une page blanche qu'il faut imprimer⁵ ; la croyance enfin en la répétition du même quand l'illusion du « toujours plus de la même chose »⁶ s'impose comme seule remédiation. Nous avons pu démontrer que ces quatre représentations étaient en grande partie à l'origine de la paralysie de la rénovation pédagogique, obstacle aussi à l'imagination puisqu'elles ferment la réflexion sur l'activité didactique, et avec elle, l'élaboration des projets d'intégration scolaire des enfants handicapés, démarche qui ne saurait effectivement s'opérer sans un minimum de remises en questions. Contre ces verrouillages idéationnels que sont parfois les représentations, nous avons proposé nous-mêmes une représentation systémique de la situation pédagogique, susceptible de permettre de résoudre un certain nombre de problèmes. Empruntant à Jean Houssaye son « *triangle*

¹ Robert Jaulin, *L'enfant, enjeu de pouvoir*, in *Dialogue*, n°73, 3^e trimestre 1981, p.27.

² Canevaro (A.), *Enfants perdus, enfants exclus*, Paris, ESF, 1992, p.86.

³ Bonjour (P.) et Lapeyre (M.), op.cit., pp.108 à 115.

⁴ Malgré la reconnaissance de ses effets négatifs, cette croyance perdure plus ou moins dans les préconscients pédagogiques. Le dogme des « pré-requis » peut être avancé ici comme exemple. Construit à partir d'une lecture charismatique des travaux de Jean Piaget et de ses élèves et d'une volonté d'en déduire et d'en généraliser une praxis, il a transformé la pédagogie en pédagogie attentiste.

⁵ Quand l'enseignement devrait consister à aider l'enfant à passer d'une représentation déjà existante à une autre un peu moins fausse car, comme le dit Bachelard, « *apprendre est une rupture par rapport à des préjugés, à des représentations antérieures* ».

⁶ Selon l'expression de Paul Watzlawick. L'illusion quantitative a une force extraordinaire dans la mythologie pédagogique.

pédagogique¹ », nous avons pu souligner les risques de dérives pouvant menacer dangereusement la réalité pédagogique. D'abord, la dérive démiurgique quand l'enseignant prend trop de place, qu'il oublie que c'est en premier lieu « *l'enfant qui s'apprend* » pour reprendre une expression de Jean-Marie Besse. Ensuite, la dérive psychologique avec l'illusion applicationniste qui prétendrait déduire une pédagogie des méthodes de la seule étude de la psychologie de l'enfant. Quelquefois, l'obsession pédagogiste valorise à ce point l'attention portée au sujet-apprenant qu'elle en finit, dit-on, par nier dans sa démarche tout contenu². Cette nébuleuse pédagogique généreuse a surtout dominé les années 1968, plus souvent comme discours d'ailleurs que comme réelle pratique pédagogique. D'autres fois, c'est la polarisation sur le programmatique qui compromet l'équilibre, par la surenchère accordée au savoir. Si la rationalisation de l'apprentissage par le découpage taxonomique des procédures d'apprentissage est sans nul doute indispensable, l'apprentissage se voit réduit au couple objectif/évaluation indéfiniment multiplié. La volonté de contrôler chaque phase de l'acquisition, le souci d'incarner chaque objectif dans un comportement observable ressemblent à une étrange manipulation pour ne pas dire dressage, où les réponses deviennent des réflexes et l'élève une machine³. La « pédagogie par objectifs » a avoué volontiers à ses débuts sa parenté avec l'enseignement programmé et les théories de Skinner. Dans le triangle didactique, la représentation du sujet enseigné s'avère productrice de sens. Elle est autant dépendante de l'état des sciences humaines que « *des stéréotypes qui ont cours à un moment donné* »⁴. Elle peut s'appuyer tant sur la biologie que la psychologie, la sociologie, l'ethnologie. Elle détermine fortement l'attitude éducative de l'enseignant qui adoptera vis-à-vis de l'enfant des « *styles inégalement pressifs ou confiants* »⁵. On ne peut pas ne pas évoquer par ailleurs les travaux de R.A. Rosenthal et L. Jacobson⁶ qui démontrent combien la représentation que les enseignants ont de leurs élèves influence leur notation. Les préjugés et jugements initiaux s'avèrent tenir lieu de décrets. L'effet « *Pygmalion* »⁷ est ce processus psychique par lequel l'image supposée fait force de loi quelles que soient les résistances du réel. L'influence des représentations joue jusqu'à la valorisation ou dévalorisation de l'image de soi des enfants. Des représentations souples, celles qui concevraient, par exemple, l'enfant dans son autonomie, ont plus de chance de susciter une

¹ Il s'agit du rapport entre trois éléments (le savoir, l'enseignant et l'apprenant) auxquels on fait correspondre les trois missions de l'école (éduquer, former, qualifier) qui s'affirment dans une approche plurielle (philosophie de l'école, conception de l'homme). voir Houssaye (J.) 1988.

² L'objet d'apprentissage devenant, par polarisation abusive, l'enfant lui-même.

³ Ce danger menace d'autant plus la prise en charge éducative des enfants psychiquement perturbés. La méthode Doman qui relève de cette illusion a été fortement condamnée et finalement interdite aux USA. Elle violentait l'enfant et n'aboutissait qu'à la construction d'un faux-self aussi fragile qu'aliénant.

⁴ Avanzini (G.) Les sciences de l'éducation, Toulouse, Privat, 1976, p.114.

⁵ ibid., p.114.

⁶ Rosenthal (R.A.) et Jacobson (L.), Pygmalion à l'école, Paris, Casterman, 1971.

⁷ En référence au mythe de Pygmalion. Pygmalion était roi et sculpteur en île de Chypre. Indigné de la conduite des femmes de son île qui se livraient à la prostitution dans le temple d'Aphrodite, il se voua au célibat. Mais pour venger cette insulte à la féminité, la déesse lui inspira une œuvre admirable: la statue d'ivoire d'une femme extrêmement belle et gracieuse, Galatée, dont Pygmalion tomba amoureux fou, malgré lui. Pygmalion se désespérait que sa femme ne puisse répondre à son amour. A force de la désirer, il finit pourtant par l'animer de son souffle et lui donna la vie.

image de soi positive. C'est en tout cas la démonstration qu'en font Odette Lescaret et Carole Philip dans une recherche longitudinale entreprise sur l'intégration scolaire¹. Leurs propos concernent surtout l'influence des représentations des parents sur la valorisation de l'image de soi des enfants. Une reconnaissance et une acceptation de l'enfant par les parents, comme un sujet ayant droit à la parole, capable de jugement et de respect des règles, favorisent le développement d'une image de soi positive. On peut supposer que les choses se jouent sur le même mode à l'école et développent, selon, soit une logique de la soumission, soit une logique de l'autonomie. Ce qui apparaît déterminant, c'est la capacité de l'adulte à mettre l'enfant en position de sujet, ayant la parole. Lors de l'intégration scolaire d'un enfant handicapé, les mêmes questions se posent d'autant qu'elles sont compliquées par celles relatives au handicap, aux relations avec la famille et les partenaires. Le handicap de l'enfant intégré n'est pas sans introduire malaise et interrogations. La gangue imaginaire qui enveloppe les discours et les attitudes « *dédramatise, camoufle, transmuet les signes de plomb de la maladie mentale* », dit Lucien Kohk². L'intégration scolaire suppose au moins la rencontre effective entre un enfant, des enfants, une famille, des familles, l'école et ses enseignants. Chacun peut-il y prendre sa place ? Dans la réalité de cette situation qui commande une gestion spécifique de l'espace social, les attitudes des uns et des autres sont encore et toujours dépendantes de ces formes de connaissances que sont les représentations. Distinctes du savoir scientifique, ces « interprétations socio-logiques »³ participent à l'explicitation des processus relationnels à l'œuvre. Réfléchir sur les représentations de l'enfance, de l'école, de la famille, c'est postuler que des facteurs explicatifs peuvent être mis en évidence à partir d'elles et donner du sens aux places et aux rôles de chacun.

Remarquant que les discours des enseignants occultent complètement la place et le rôle des élèves ordinaires dans la réalité intégrative⁴, Joël Zaffran cherche une explication du côté des représentations de l'enfance. Quand l'adulte agit vis-à-vis de l'enfant de telle ou telle façon, quelles idées orientent son attitude ? L'hypothèse selon laquelle une certaine représentation de l'enfance serait à l'origine de certaines positions, omissions voire errements, mérite d'être travaillée ? Ne peut-on supposer l'existence d'une cinématographie mentale concernant l'enfance qui, selon les périodes historiques et les lieux, donne du sens aux rapports que l'on observe entre enfants et adultes, au rôle et à la place de l'enfant dans la société, et plus précisément à l'école ? On peut se demander, par exemple, pourquoi les adultes ont tendance à négliger que les élèves ordinaires puissent remplir un rôle dans le processus d'intégration d'un enfant handicapé. Quelle représentation serait à l'origine de cette sorte de scotomisation des aspects en particulier négatifs des actions des élèves ordinaires ? Se peut-il

¹ Lescaret (O.), Philip (C.), *Psychologie et Education*, n°16, Mars 1994, pp 63-79.

² Kohk (L.), *L'un-stitution*, Paris, Masson, 1979, p.29.

³ Selon l'expression de Pierre Verges, pour signifier leur bivalence cognitive et sociale. in « Représentations et handicap, vers une clarification des concepts et des méthodes », *Les Cahiers du CTNERHI*, n° hors série, diffusion PUF, 1990, p.231.

⁴ S'agissant de l'interprétation des comportements des élèves ordinaires, Joël Zaffran ne relève dans le dit des enseignants, qu'une faible discrimination des rapports sociaux avec l'enfant handicapé concernant son acceptation ou son rejet.

que ceux-ci ne remplissent aucun rôle social vis-à-vis de l'enfant différent dans cette micro-société qu'est l'école ? L'enfant est-il repéré comme passif ou actif, enjeu ou en jeu, actant ou acté ? Ne peut-il être considéré comme acteur, ou si non, pourquoi ? Est-il possible, comme le préconisent Isaac Jacob et Philippe Fritsch, de « *remonter vers les entrelacs des discours et des pratiques, d'institutions et de dispositifs et de procédures* », pour cerner dans l'imaginaire social, le réel de l'enfance capable d'expliquer les attitudes actuelles à son encontre ? En tentant de saisir, à travers l'histoire et la sociologie, ces « *invariants qui n'ont cessé de varier* »¹, lumière devrait être un peu faite sur cette réalité processuelle qu'est l'intégration scolaire.

1.2. REPRESENTATIONS ET ENFANCE.

L'étude historique des conceptions éducatives et des objectifs poursuivis à travers l'éducation devrait nous renseigner sur les différents types de relations qui lient l'enfant à l'école et à la société. Les théoriciens de l'éducation sont loin d'être d'accord sur une représentation commune de l'enfant. La comparaison de leur doctrine conduit à poser un certain nombre de questions. L'enfant est-il naturellement bon, comme l'affirme Jean-Jacques Rousseau, ou instinctivement pervers comme le présente Sigmund Freud, ou est-il moralement ni bon, ni mauvais comme l'estime Emmanuel Kant ? L'enfant est-il le sauvage de Herbert Spencer, l'être asocial d'Emile Durkheim ? Est-il égoïste et raisonnable comme l'affirme John Locke ou sa nature contient-elle des mélanges d'égoïsme et d'altruisme comme le pense Auguste Comte ? L'on doit bien comprendre que, du choix des réponses à chacune de ces questions, s'orientent des attitudes éducatives différentes selon les cas. D'une représentation de l'enfance dépend un projet d'éducation spécifique.

1.2.1. Du projet éducatif à l'enfant acteur.

Notons tout d'abord que les philosophes de l'Antiquité Classique ne s'intéressent guère à l'enfance. Philippe Ariès a montré que le développement du sentiment de l'enfance est allé de pair avec le développement d'un regard scolaire et disciplinaire. Celui-ci n'existe pas dans la société médiévale. L'auteur entend par là qu'il n'y avait pas de conscience de la particularité enfantine. S'il y avait des enfants, l'enfance n'était pas reconnue à proprement parler². Elle était très vite assimilée à la société adulte. Cette assimilation se traduisait par un accueil indifférencié au sein de la communauté. Les enfants toujours mêlés aux adultes se préparaient très tôt à remplir les mêmes tâches qu'eux. Le bébé ne provoquait pas l'attention qu'il mobilise aujourd'hui³. Dans un contexte de forte mortalité infantile, sa survie improbable restait aux

¹ Selon l'expression de Michel Voyelle, in « Histoire et représentations », *Sciences Humaines*, n°27, avril 1993, p27.

² Ariès (Ph.), La vie familiale sous l'Ancien Régime, et plus particulièrement le chapitre « Les deux sentiments de l'enfance », Paris, Plon, 1975.

³ Le nourrisson est né avec la psychanalyse et c'est surtout Françoise Dolto qui lui a prêté une identité et un langage.

mais de Dieu tant qu'il n'avait pas atteint l'âge où il serait suffisamment solide pour prendre place dans la société adulte. Cette non-reconnaissance de l'enfance est quand même une représentation, au sens où c'est une conception qui définit l'enfant, ou bien comme adulte, ou bien comme inexistant. En décrivant l'enfance comme essentiellement corrompue par le péché, le Moyen-Âge interprète sa situation comme un mal, une insuffisance, une indigence. La mentalité judéo-chrétienne¹ véhicule une image de l'enfance comme celle d'une nature « mauvaise », incline aux « mauvais penchants », qu'il s'agit d'éduquer par la contrainte, la violence et la discipline. La verge est l'instrument chargé d'expurger le diable des âmes enfantines corrompues². Son maniement est œuvre de charité. Ainsi donc, quand l'enfant est acteur, c'est sous le signe du péché : aliéné qu'il est par sa nature originelle. Si pour Fénelon, l'idée du péché originel est indéniable, les enfants restent cependant des créatures de Dieu qui peuvent être sauvées par la grâce. Aussi prêche-t-il pour eux une éducation qui suive et aide la nature³. Erasme établit un parallèle entre l'enfant et la folie. « *L'enfance est l'âge le plus heureux et le plus attrayant, tout le monde le sait. D'où vient que nous aimons à caresser les enfants, à les presser entre nos bras, et qu'ils attendrissent jusqu'au soldat ennemi ? C'est que la bienfaisante nature leur a donné le charme de la folie, afin qu'ils fassent oublier à leur maîtres les peines de leur éducation, et qu'ils gagnent d'avance leur cœur* »⁴. La figure, qui émerge du propos d'Erasme, présente un certain intérêt : l'enfant, tout petit et radoteur qu'il soit, a un certain pouvoir d'agissements, même si celui-ci n'est en grande partie que séduction tendre. Erasme préconise une éducation libérale ; insistant sur l'efficacité de la douceur, il condamne tout emploi de la violence. Le naturalisme de Rabelais⁵, à la même période, prône aussi le respect des dispositions naturelles de l'enfant et tisse de lui une image faite de joie et de vertu. Si John Locke s'oppose aux châtiments corporels, son idée de l'enfance est moins optimiste. Derrière la candeur enfantine, Locke voit son égoïsme. Cependant, les enfants sont capables d'entendre raison : « *ils entendent raison dès qu'ils savent parler et ils aiment à être traiter en créatures raisonnables plus tôt qu'on ne l'imagine* »⁶. Dans la tradition religieuse chrétienne, l'enfant est raisonnable dès sept ans, âge considéré comme début de la responsabilité morale. La représentation des enfants commence à intégrer jugement et responsabilité, ce qui n'empêche pas La Bruyère de les voir « *hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés,* »

¹ Notons cependant que dans l'Evangile selon Saint-Matthieu, il est écrit : « *Si vous ne devenez comme des enfants, vous ne rentrerez jamais dans le Royaume des Cieux. (XVIII, 3)* ». Il semble bien qu'à l'origine, l'insouciance, la joie et la tendresse soutenaient la représentation de l'enfance que l'Eglise a retenue avec une évidente ambivalence.

² « *Le diable prend l'âme du petit enfant dans le ventre de sa mère* » in L'enfant et la morale, Challaye (F.), Nouvelle encyclopédie pédagogique, Paris, PUF, 1941, p.21.

³ Fenelon (1651-1715) appartient au courant de la pensée libre qui va de Rabelais à Rousseau en passant par Montaigne.

⁴ Erasme (1467-1536), Eloge de la folie, Paris, Gosselin, 1843, p.194.

⁵ Rabelais (1494-1553). Notons que Montaigne (1533-1592) appartient au même courant de pensée. Ces auteurs influenceront Locke (1632-1704) et Rousseau (1712-1778).

⁶ in Quelques pensées sur l'éducation, Traduction française, Paris, Hachette, 1882, chapitre VII §81, pp.110-111. Nous ne sommes pas loin ici des pensées de Françoise Dolto. Cette représentation de l'enfant nous semble déterminante en ce qu'elle l'inscrit comme acteur dans le dialogue et non comme sujet passif auquel il était jusque là réduit.

paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés ; ils rient et pleurent facilement : ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très petits sujets; ils ne veulent point souffrir de mal et aiment à en faire : ils sont déjà des hommes »¹.

C'est à partir du XVI[°] et du XVII[°] siècle que le sentiment de l'enfance affleure dans le milieu familial², du moins au niveau des couches supérieures de la société. La représentation de l'enfant est liée au commerce agréable qu'on peut avoir avec lui. On peut la repérer à travers l'apparition du costume qui le distingue des adultes. Philippe Ariès y voit le signe d'une attention nouvelle qui rend compte que l'enfance correspond désormais à un âge précis de la vie. « *Un sentiment nouveau de l'enfance est apparu, où l'enfant devient par sa naïveté, sa gentillesse, sa drôlerie, une source d'amusement et de détente, ce qu'on pourrait appeler le « mignotage »* ». Le mignotage est cette attention tendre accordée à la candeur enfantine qui témoigne autant de tendresse que de reconnaissance d'une existence attachante et singulière. Ce changement radical de sensibilité parentale pénétrera peu à peu tous les milieux sociaux. Soucieux de mœurs policées et raisonnables, des moralistes, hommes d'Eglise ou de robe, dénoncent, à partir du XVII[°] siècle ces pratiques idolâtres qui laissent aux enfants faire ce qu'ils veulent et les rendent mal élevés. Dans les dernières années du XVII[°] siècle, un véritable processus de domestication s'engage. L'enfermement des enfants dans les petites écoles a constitué un remède pour les retirer des rues et occuper le mieux possible leur temps : œuvre de charité autant que de police. Les petites écoles sont des « *pépinières* », des « *académies de la perfection des pauvres enfants* ». Les représentations de l'école sont aussi celles de « *lieux de mise en quarantaine* », « *centres de rééducation* », « *appareil de rétention où l'instruction n'est pas l'enjeu véritable* », « *machines de guerre dirigées contre les résidus du corps social* »³. Si l'éducation populaire était aussi longue qu'élémentaire dans son contenu, c'est qu'il s'agissait en premier ressort de modeler le comportement de l'enfant afin qu'il devienne un tableau vivant des prescriptions scolaires, « *enfant image, susceptible d'édifier autour de lui l'ordre nouveau d'une société policée* »⁴. Dans cette stratégie de regroupement, « *rapt premier qui le retient loin de son milieu* »⁵, l'enfant jouait un rôle d'otage puisque, de sa présence et de sa bonne conduite, dépendaient des secours accordés aux parents⁶. Il était perçu comme un levier d'intégration et de socialisation des familles, celui par qui, grâce à qui, la famille peut se constituer et se fixer comme

¹ La Bruyère (1645-1696), *Les caractères*, Paris, Hachette, ed. Servois Rebelliau, 1898, chap. XI p. 307-308.

² Comme le souligne Isaac Joseph et Philippe Fritsch, pour appréhender la sociologie de la famille, encore faut-il postuler qu'elle existe effectivement comme réel à étudier. C'est à partir d'Emile Durkheim vers 1888 que va se développer un processus de naturalisation de la famille qui a abouti à concevoir celle-ci comme une « espèce sociale ».

³ Querrien (A.), « L'école primaire », 1975, Rapport CERFI, Recherches n°23, *L'enseignement*, p.13. L'éducation morale ne peut passer que par la discipline.

⁴ Joseph (I.) et Fritsch (Ph.), *Disciplines à domicile, l'édification de la famille*, Fontenay-sous-Bois, Recherches n°28, novembre 1977, p.45.

⁵ op. cit., p.40.

⁶ L'Histoire se répéterait-elle ? Un député vient de proposer de diminuer les allocations familiales des familles dont les enfants ont commis des actes délinquants. Il s'agit toujours « d'acculturer » certaines familles marginalisées socialement.

cellule de base du corps social. C'est le début d'une représentation de la famille comme « creuset de normalisation ». Dans la société, procédures de contrôle, dispositifs disciplinaires, règlements coercitifs, disciplines insidieuses, police des mœurs contribuent à son édification. Derrière la scolarisation, s'impose l'idée d'une moralisation des familles. Pour Isaac Joseph et Philippe Fritsch¹, c'est donner à l'enfance, après le statut d'otage, un rôle de missionnaire, car « *les écoles n'étaient point établies seulement pour les enfants, mais encore pour instruire par eux leurs parents* »².

Peut-être lié à l'apparition d'une positivité religieuse, éthique et rationnelle, né en tout cas d'une source extérieur à la famille, se forme un autre sentiment de l'enfance qui inspirera toute l'éducation jusqu'au XX^e siècle et ce, dans toutes les couches sociales. L'attachement à l'enfance et à sa particularité ne s'exprime plus par l'amusement, la « badinerie », mais par l'intérêt psychologique et le souci moral. Les attitudes d'attendrissement engendrent dialectiquement des refus de « mignottage ». L'enfant est là pour se parfaire car il est d'abord inachèvement. Seule l'éducation peut l'aider à se construire et à devenir homme. Si l'enfant est toujours reconnu comme ayant une existence propre, il devient désormais source d'un projet éducatif. L'impératif est désormais de l'aider à s'élever, au besoin en le protégeant contre lui-même. Pour Philippe Ariès, il faut voir là le début d'un sentiment sérieux et authentique de l'enfance. La psychologie enfantine est à l'ordre du jour pour mieux connaître, pénétrer, rectifier la mentalité des enfants et adapter les méthodes d'éducation. L'attitude de curiosité psychologique apparaît comme un complément de prévention morale, à l'intérieur d'une attitude plus globale de développement des potentialités enfantines.

Pour Jean-Jacques Rousseau, l'enfant est enfant avant d'être homme ; il n'est pas en demeure de raisonner³. L'enfance a ses manières de voir, de penser et de sentir. L'orientation éducative doit la respecter dans ce qu'elle a de spécifique et tenir compte des possibilités réelles : « *L'enfance est un passage obligé, une étape « fonctionnelle » dans un lent processus de développement* »⁴. Cette conception est à l'origine de la création et de la diffusion de la pédagogie moderne et active. Si elle a réussi à imprégner peu ou prou le monde de l'éducation, il n'est pas sûr que sa compréhension ait développé les attendus qu'elle aurait pu laisser suggérer. Jean-Jacques Rousseau est un idéaliste qui prête à la nature des perfections qu'elle s'avère ne pas toujours assumer. Pour lui, l'enfant est un être à part, à protéger des contaminations de la société⁵. Il parle d'un préceptorat, et Emile est élevé à l'abri du monde, attendant que sonne pour lui l'heure de la raison et de l'apprendre. C'est la même représentation que l'on

¹ Joseph (I.) et Fritsch (Ph.), *ibid*. La découverte de l'enfant comme enjeu et pivot d'une stratégie d'acculturation des familles populaires est même bien antérieure ; elle est sans doute le fait de Luther qui fait paraître en 1524, un *Libellus de instituendis pueris* destiné à mettre en place un programme d'éducation populaire.

² Vie de Charles Démia, cité par Isaac Joseph et Philippe Fritsch, *op.cit.*, p. 38.

³ « *Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés* », cité in Traité de Pédagogie, Jacques Fragne, Evreux, Nathan Afrique, 1977, p.275.

⁴ *op.cit.*, p. 278.

⁵ « *Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme* » in L'Emile ou de l'éducation, Paris, Quillet, 1928, p.1.

retrouve chez François Challaye¹, celle d'un enfant insouciant, à la limite inoffensif : « *L'enfant : un petit animal ou, en tout cas, un petit sauvage, vivant en pleine nature et que la société n'a pas transformé ; un minuscule individu préoccupé uniquement de lui-même. Le trait le plus caractéristique de son être intime, c'est qu'il vit dans le présent. Besoins actuels, sensations et mouvements occupent tout le champ de sa conscience étroite..* ». Johann Heinrich Pestalozzi reprend le thème de la bonté naturelle de l'enfance et propose une éducation faite de bienveillance et de bonté continue². Friedisch Fröbel, dans son sillage, souhaiterait que « *l'enfant nous apparaisse toujours comme un gage vivant de la présence, de la bonté et de l'amour de Dieu* »³. Il propose une éducation religieuse et loue les vertus éducatives du jeu. C'est lui qui est d'ailleurs à l'origine des jardins d'enfants. A la même époque, Auguste Comte soutient qu' « *il existe, dès l'enfance, à côté des instincts égoïstes, certains instincts sympathiques dont la prédominance sur les impulsions égoïstes constituera la moralité* »⁴. Sa représentation de la nature de l'enfant est plutôt favorable à comparer avec celle d'Herbert Spencer⁵ convaincu que c'est une grave erreur de croire que « *tous les enfants sont nés bons* », ou celle d'Emile Durkheim⁶ qui décrète l'enfant « *asocial et égoïste* » ou de Sigmund Freud⁷ qui le traite de « *pervers polymorphe* » à la seule recherche du plaisir, de la volupté en dehors de la satisfaction. La préoccupation d'Auguste Comte est l'instauration d'une éducation positive qui, appuyée sur l'usage de la raison, développe la sociabilité.

Dans la deuxième moitié du XIX^o siècle, Emile Durkheim fait paraître son étude « *Introduction à la sociologie de la famille* ». En se référant au modèle des sciences de la nature et de la méthode expérimentale de Claude Bernard, il décrit divers types familiaux, clan totémique, famille maternelle, famille patriarcale, famille paternelle, famille conjugale, etc. L'étude du passé lui permet d'expliquer la famille moderne. « *La famille d'aujourd'hui est plus complexe, parce que les milieux où elle vit sont plus complexes* »⁸. Si la conception durkheimienne de la constitution de la moralité conduit à valoriser le rôle de l'institution scolaire, aux dépens de celui de la famille, c'est parce que la question scolaire est particulièrement vive sous la III^o République. Dans les milieux bourgeois, la famille devient un microcosme où va se jouer l'aventure des « *temps modernes* ». Le rapprochement enfants/parents auguré par l'abolition de la distance éducative, va définir l'univers familial dans un espace privé et protégé. Se développe peu à peu une familiarité croissante qui devient invitée au dialogue.

¹ in L'enfant et la morale, op.cit., p.IX.

² Pour Pestalozzi (J. h.), (1746-1827), « *L'individualité de l'enfant est sacrée* » cité par Gabriel Compayré in Les grands éducateurs, Pestalozzi et l'éducation élémentaire, Paris, Delagrave, 1902, p.20.

³ Froebel (F.), (1782-1852), in Nouveau dictionnaire de pédagogie, dirigé par Ferdinand Buisson, Paris, Hachette, 1918, article « *Froebel* » signé par J. Guillaume p.692.

⁴ Comte (A.) (1798-1857), Le système de politique positive, Paris, Librairie positiviste, 4^oédition, 1912, tome 1, p.91.

⁵ Spencer (H.) (1820-1903), cité par Challaye (F.), in L'enfant et la morale, op. cit. p.49. Cette appréciation péjorative encourage Spencer à insister sur la nécessité de l'éducation.

⁶ Durkheim (E.) (1858-1917) pense que c'est la société qui va faire de l'enfant un être moral et social. « *L'éducation crée dans l'homme un être nouveau* » cité par Challaye (F.) in « L'enfant et la morale », ibid.p.52

⁷ Freud (S.), (1856-1939).

⁸ Cité par Joseph (I.) et Fritsch (Ph.), op. cit., p.218.

« *La familiarité avec l'enfant... n'abolit pas la famille, au contraire, elle met un terme à la mise en scène familiale à quoi s'accrochent conservateurs et traditionalistes* »¹. Tout au long de l'ouvrage d'Ernest Legouvé², les enfants apparaissent comme des sujets au sens plein du terme susceptibles de poser des questions vraies. Dans ce contexte, l'enfant est non seulement objet d'amour, mais il prend de l'importance et devient interlocuteur raisonnable qui juge autant qu'il peut juger. C'est une représentation de l'enfant-éducateur qui fait jour ici : l'enfant, dans son innocence inquisitoriale, interpelle père et mère sur leur rôle. « *Les enfants occupent aujourd'hui une place beaucoup plus grande dans la famille : on vit avec eux, on vit pour eux ; soit redoublement de prévoyance et de tendresse, soit faiblesse et relâchement d'autorité, on s'occupe plus de leur santé, on surveille plus leur éducation, on songe à leur bien-être, on écoute plus leur opinion. Ils sont presque devenus des personnages principaux de la maison, et un homme d'esprit caractérisait ce fait par un seul mot ; il disait : « Messieurs les enfants ! »* »³. Durant le XIX^o et le début du XX^o siècle, la représentation véhiculée dans la société a aussi des aspects sombres. La situation d'enfance est davantage assimilée à un mal, une insuffisance, une indigence. Sans doute, le poids de la mentalité judéo-chrétienne réussit-elle toujours à entretenir cette vision d'une nature mauvaise contre l'enthousiasme de certains éducateurs. L'origine du vice prête à multiples interprétations : est-il inhérent à l'enfance, défaut de sa constitution ou de son éducation ? Pour le Docteur Robin, « *l'enfant n'a pas de défaut, il est mal élevé ou malade* »⁴. A cette période, l'éducation trouve ses valeurs absolues dans l'obéissance et la soumission, dussent-elles passer par la dureté et l'insensibilité. C'est le temps -pas lointain- de l'humiliation et de la main mise sur l'autonomie de l'enfant au nom d'idéaux de rectitude morale, d'élévation de l'esprit et de l'âme. C'est le temps -pas lointain- du bien fondé et de la nécessité des châtiments corporels, encore de nos jours, officiellement dans les écoles anglaises, à bas bruit mais plus fréquemment qu'on ne croit, en France, partout dans le monde, dans l'isoloir familial.

Vers l'enfant acteur...

Les théoriciens du XX^o siècle vont s'efforcer de dégager l'éducation de l'obsession du disciplinaire qui prévalait jusque là. Critiquant l'école traditionnelle, ils se situent peu ou prou dans la filiation du mouvement de l'Education nouvelle dont les idées ressortissent à une philosophie de l'enfance qui respecte sa nature psychologique et ses besoins fondamentaux. Eduquer l'enfant, c'est prendre au sérieux ce qu'il est dans ses aspects singuliers. Edouard Claparède, au début du XX^o siècle, insiste sur le fait que l'enfance sert à jouer et à

¹ Legouvé (E.), *Les Pères et les Enfants au XIX^o siècle, Enfance et Adolescence*, Paris, Hetzel, 16^o édition, p. 201. L'auteur parle d'actes, de situations pédagogiques, de self-gouvernement. Il serait en quelque sorte l'ancêtre de l'école des parents.

² ibid.

³ ibid., p.2. Comme l'écrivent Isaac Joseph et Philippe Fritsch, « *le pédagogisme dans la famille bourgeoise moderne, n'est pas un placage récent, une discipline qui lui aurait été extérieure à un moment de son histoire. La famille bourgeoise se constitue sur cet objet là: l'éducation d'un enfant; et ses pulsations sont celles que les trajets scolaires instituent: présence, contact, attente, veille.* » op. cit., p.136.

⁴ in *L'enfant sans défaut*, Paris, Flammarion, 1930, p.279. Le Docteur Robin est médecin chef de l'Assistance aux enfants nerveux, retardés et instables.

imiter. Riche de tous les possibles, l'enfance est caractérisée par une soif d'apprendre et de grandir¹. « *L'enfance a pour but de reculer le plus loin possible ce moment où l'être perdant son aptitude à « devenir », se fige, se fixe définitivement dans sa forme, comme le morceau de fer que le forgeron a laissé refroidir* »². Le philosophe Alain parlera à son tour de ce « *mouvement naturel de croître* ». Cette représentation de l'enfant mu par son « *allant-devenant* » est encore aujourd'hui chère aux psychanalystes et stimule les avancées thérapeutiques.

D'Alexander Neill³, avec sa pédagogie « libertaire », à Célestin Freinet⁴ qui dénonce de son côté la survalorisation des conduites ludiques et les illusions libertaires car « *ce n'est pas le jeu qui est naturel chez l'enfant, c'est le travail* », il y a des divergences quant à ce que serait le « *bien* » de l'enfant, mais il y a aussi une similitude dans l'intention : il s'agit pour les deux éducateurs d'ajuster pour l'enfant un environnement au-delà de tout moralisme et disciplinarisation mutilants. De Roger Cousinet⁵ qui dénonce les dangers d'une école qui refoule toute vie sociale dans la classe et oublie de donner aux enfants des méthodes qui leur permettraient de réaliser eux-mêmes leurs apprentissages à Maria Montessori⁶ qui prétend que l'enfant lance à l'adulte un appel inconditionnel « *apprends moi à agir seul !* », il y a opposition sur les méthodes (pour l'un, il s'agirait de capter le dynamisme du groupe, quand pour l'autre, une pédagogie scientifique se construit essentiellement sur des procédés didactiques sensoriels), mais il y a la même conviction : l'importance de l'action volontaire de l'enfant, la prise au sérieux de son activité. Entre John Dewey⁷ pour qui l'école est une institution sociale fondamentale au sens où elle est le lieu où l'enfant apprend à vivre en société -est un lieu de vie et pas seulement de préparation à la vie-, et Ivan Illich⁸ qui conclut de son côté à l'incapacité de l'école d'assurer une instruction, il y a divergence de perception, mais congruence idéologique aussi au sens où l'objet d'éducation reste le même ; avec ou sans institution, il s'agit bien toujours pour l'enfant de s'approprier un savoir et d'exercer ses activités sociales. L'Ecole active, l'Education nouvelle portent la même philosophie de l'enfance, la

¹ « *Ce qui fait d'un être un enfant, ce n'est pas le fait qu'il ignore, c'est le fait qu'il désire savoir, qu'il tend à devenir davantage* », cité in Traité de Pédagogie, op.cit., p.279.

² Claparède (E.) (1873-1940), « *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale* » in Psychologie et Education, J. Leif et P. Juif. Edouard Claparède tente d'appliquer la psychologie à l'éducation et réclame une « *école sur mesure* » où l'enfant n'effectue que des activités qui permettent de répondre à la satisfaction de ses besoins.

³ Neill (A.) (1883-1973) est le créateur de la fameuse école de Summerhill dont le fonctionnement est basé sur le *self government*.

⁴ Freinet (C.) (1896-1966) est à l'origine de la création des techniques de travail individualisé.

⁵ Cousinet (R.) (1881-1973) a animé le mouvement de l'école nouvelle française.

⁶ Montessori (M.) (1870-1952) a été à l'origine médecin.

⁷ La pédagogie de John Dewey (1859-1952) se résume en 4 thèses: l'éducation est un processus par lequel la communauté transmet à ses enfants ses acquis; l'école est une institution sociale où l'enfant y exerce ses compétences sociales; la méthode pédagogique doit suivre le développement des capacités de l'enfant.

⁸ Illich (I.) est né en 1926; sa notoriété s'est surtout répandue dans les années 70 lorsque l'école s'est trouvée l'objet de très vives contestations.

même psychologie de l'enfant. Jean Piaget¹ à son tour en sera un fervent défenseur. Il faut que l'éducation sorte l'enfant de son égocentrisme intellectuel et moral pour l'ouvrir aux dimensions de l'univers. L'enfant est acteur de son savoir, acteur dans son environnement. Pour Henri Wallon, l'enfant est virtuellement social dès l'origine. Ce sont les réponses du milieu qui aident l'enfant à construire progressivement son rapport au monde et son système de relations; elles vont l'aider à passer d'un stade d'indistinction moi/autres (le nourrisson qui vit en véritable symbiose avec son entourage), au stade de personnalité polyvalente, individuée et socialisée (à partir de six ans). C'est là que l'éducation prend tout son sens, comme activité universelle et nécessaire ordonnée à rendre autrui capable de recherche autonome de ce qui est perçu comme son bien : « *Un sujet qui ne bénéficierait pas d'une éducation ne serait pas un sujet dont la liberté serait sauvegardée, mais dont l'humanité serait en péril* »². S'agissant de l'identification de l'enfant-acteur, les analyses interactionnistes prétent de leur côté à l'enfant un rôle et une responsabilité d'un ordre un peu différent. Ce n'est plus précisément de l'enfant acteur de son savoir dont il est question, mais de l'enfant acteur de sa destinée : l'enfant, par son comportement, ses inclinations, ses plaintes et même son symptôme est capable de se sentir investi d'une mission, prendre lui-même le pouvoir et être acteur. « *L'enfant se vit -non pas d'une façon consciente et organisée bien sûr- mais il se vit tout de même comme chargé d'une mission.... Ce que les parents ne s'autorisent pas à mettre en acte et qui provient de leurs désirs refoulés, l'enfant l'agit* »³. C'est alors non plus l'enfant enjeu, mais bien plutôt l'enfant en jeu, c'est à dire jouant un certain jeu dans la dynamique relationnelle. Si l'enfant, acteur de son enfance et dans son environnement n'est pas une représentation très active chez les pédagogues classiques, elle s'affirme en revanche de plus en plus avec les théoriciens de l'Education Nouvelle. Cette représentation porte en elle un dynamisme évolutif incontestable. Elle commence à introduire un questionnement sur le rôle de l'enfant dans l'ici et maintenant. Il s'agit de s'intéresser à ce qu'il est, là, dans la situation, de repérer le sens et le poids de ses agissements. Il s'agit surtout, comme le suggère Andrea Canevaro, de cesser de commettre « *l'erreur d'interpréter les gestes de l'enfant à travers les seules conventions sociales* », les classer en « *bons ou mauvais* » pour s'interdire « *de les comprendre ou, plus exactement, de les entendre* ». « *Une forme de paresse particulièrement confortable est de cataloguer les enfants pour ne pas avoir à déchiffrer les relations qu'ils vivent mais de disposer, dès le départ, d'une palette de jugements correspondant à des attentes précises et engendrant, précisément, ce qu'on attend de lui* ». « *Un regard « éducatif » et une attention « pédagogique » qui cherchent d'abord à classer dans des catégories sociales conventionnelles interdisent à l'enfant d'agir de manière personnelle.* »⁴

¹ Les travaux de Jean Piaget (1896-1980) portent sur le développement de la pensée et du langage chez l'enfant et sur l'épistémologie génétique.

² Comme l'exprimait Guy Avanzini dans un cours à l'Université Lyon II.

³ « *L'enfant au centre de la relation Etat-famille* », *Dialogue*, n°73, 1981, op.cit., p.6.

⁴ Canevaro (A.), op.cit., p. 17.

1.2.2. L'actualité des représentations de l'enfance: un décalage inquiétant.

Revenons pour un temps à la thèse développée par Philippe Ariès pour mieux cerner les conséquences qu'imposent les représentations sur les attitudes envers l'enfant, sur la place et le rôle qui lui sont reconnus. Pour l'historien, dès le XVIII^e siècle, les deux sentiments de l'enfance qu'il avait pu dégager dans le passé pénètrent les relations intrafamiliales et organisent la vie quotidienne : celui hérité du temps du « mignotage », celui consacré par les éducateurs dans le projet éducatif. Comme nous le précisons précédemment, du premier sentiment dépendent des attitudes d'exaltation enthousiaste pour ce qu'est l'enfant : objet d'amour, d'amusement mais aussi « enfant-roi », omnipotent, qui n'a que le souci de jouir et d'exercer sa toute-puissance sur un adulte délibérément conquis. Du second sentiment, provient l'ambition de faire grandir l'enfant, d'élever son âme afin qu'elle participe au projet d'une société en pleine évolution. On peut se demander comment ces deux sentiments ont pu s'articuler quand ils apparaissent en réel décalage, induisant forcément des attitudes éducatives peu compatibles a priori. Si l'un est davantage le fait des familles quand l'autre appartient aux éducateurs, leur coexistence va cependant « travailler », dès le XVIII^e siècle, un accueil bien singulier de l'enfant. Avec le souci nouveau de l'hygiène et de la santé physique, l'enfant va peu à peu être reconnu « *dans sa présence et son existence nue* ». Aimé, choyé mais aussi investi des désirs de réalisations familiales, l'enfant du XIX^e et XX^e siècle est l'objet de toutes les attentes et devient petit à petit un personnage central. Jusqu'au XVIII^e siècle, les enfants portaient les espoirs d'ascension sociale de leurs parents. Le mérite personnel de l'enfant était complètement inexistant au regard de l'importance de l'héritage. Est-ce toujours vrai aujourd'hui ?

Christian Bachmann¹ repère trois représentations de l'enfance qui se sont affirmées et succédées depuis les années 1940 jusqu'au années 1980. La première apparaît à la libération et constitue une configuration où l'enfant est considéré comme une victime à protéger. Par delà les souvenirs de la guerre, la vision d'un monde humaniste, la prise de conscience de la responsabilité de la société vis-à-vis de l'enfance et de son avenir mobilisent une attention particulière et réclament que soient imaginées des réponses à ses besoins qui vont s'exprimer à travers l'organisation de mouvements de jeunesse et la multiplication des créations d'établissements. Les associations vont travailler à un projet de socialisation démocratique et de solidarité par rapport à l'enfant. A cette époque, cette représentation de l'enfant qu'il faut défendre et éduquer revient dans toutes les thématiques politiques. On est loin alors des visions du petit sauvage à civiliser, où se condensent des traditions de méfiance et de brutalité. « *Rompant avec les références militaires, on développe des techniques fondées sur la raison, sur la responsabilisation de l'enfant et sur un investissement collectif* »². Si à la fin de années 50, une nouvelle configuration de l'enfance apparaît, il semble que ce soit davantage l'expression d'une tension socio-politique : l'enfant hier victime à protéger et à éduquer devient l'enfant à libérer du joug de l'autorité. Avec le développement des sciences sociales, les interrogations sur l'enfant se

¹ in « Evolution de la conception de l'enfance », *Communautés éducatives*, Paris, n°68, juin 1989 pp.85-92
Christian Bachmann était professeur d'université à Paris VII.

² Bachmann (C.), op.cit., p.86.

complexifient. L'enfant est reconnu capable de contester voire de se révolter. Des critiques de la famille comme structure de pouvoir¹ revendentiquent la libération de l'enfant et son droit de s'approprier sa vie et son destin. Une place peut être faite à l'enfant, « *on attend tout des enfants* », mais étrangement, « *on fait en sorte qu'ils demeurent totalement dépendants* »². Il y a là un paradoxe inquiétant que peut expliquer la dialectique décrite par Philippe Ariès : celle-ci joue sur l'attitude archaïque³ et sur les deux sentiments de l'enfance, et se révèle d'une actualité étonnante. Ne peut-on lire notre société contemporaine comme plongée dans une contradiction troublante s'agissant du regard porté sur l'enfant ? La troisième configuration, présentée par Christian Bachmann, confirme l'ambiguïté de la place laissée au petit d'homme dans notre société moderne, au fur et à mesure de sa complexification. Vers les années 1975, la mutation de la société avec l'effondrement du nombre des mariages, la baisse du taux de natalité modifie en effet la place de l'enfant. Si celui-ci est reconnu comme un objet rare et précieux, sa représentation n'en est pas moins ambivalente : adoré, exalté l'enfant est aussi perçu comme un gêneur car dans la société narcissique et individualiste, il devient un frein à l'épanouissement personnel et conjugal, obstacle au bonheur et à la réalisation professionnelle. « *L'enfant dans notre société n'est pas à la place que la fantasmatique sociale lui accorde* »⁴. On assiste ainsi à un rétrécissement de la place de l'enfant dans la famille. « *L'enfant dans nos sociétés tend à disparaître en tant qu'âge de vie. Ce qui faisait la spécificité de l'enfance dans les années 50, voire même au début des années 60, cette spécificité tend à se diluer* »⁵. L'action des moyens modernes de communication tend à consacrer davantage encore cette dilution. Comment interpréter par exemple ces situations de co-présence adultes/enfants face à la communication télévisuelle ? Ne rappellent-elles pas les habitus médiévaux où, indifférents aux âges, les uns tentent de grandir sous le vrac des informations quand les autres régressent ? Les enfants participent à la vie collective comme s'ils pouvaient tout entendre et tout voir. Il n'y a plus rien qu'ils ne puissent savoir, ne serait-ce qu'en regardant la télévision. Le monde des médias tend ainsi à dissoudre la notion même d'enfant. Que dire de ces moments où l'enfant, abandonné par les contingences familiales, traîne dans les rues des heures durant, invente seul une socialité prématurée, la clef de son logis pendue autour du cou, attendant que son heure vienne -quand ses parents rentreront- pour redevenir à nouveau un enfant. Mais dans l'attente, que faire ? Et c'est souvent parce qu'il se croit obligé d'être grand, parce qu'il n'a pas de lui-même une représentation d'enfant, qu'il se donne des défis, des autorisations qui peuvent vite devenir délinquantes. Le « mignotage » est lui aussi au goût des tendances les plus actuelles : l'enfant, public-cible et objet de consommation ne lasse pas les publicitaires. Il a pris, peu à peu, dans les familles une importance que n'avait pas

¹ Exemple des travaux de Gérard Mendel (cf. *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, PBP, 1971) et ceux issus du mouvement d'antipsychiatrie.

² Mendel (G.), *ibid.*, p.236.

³ Rappelons, mœurs communautaires, costumes indifférenciés qui nient les âges et révèlent en particulier la non-distinction de l'enfance.

⁴ Bachmann (C.), op.cit., p.88. On peut constater que les foyers limitent le nombre des naissances et restreignent la place de l'enfant. Loin d'être la seule conséquence du contrôle des naissances, cet état de fait a davantage à voir avec les modes de vie, le coût de l'enfant.

⁵ *Ibid.*, p.89.

celui que nous évoquions tout à l'heure. L'enfant adulé, mascotte de ses parents, habillé chez Bénetton, fait rêver mille avenirs. L'enfant mignon se prête au jeu des modes et croit être un enfant moderne quand il est objet de consommation. La question qui se pose est celle du décalage entre les opérations médiatiques, du type « téléthon », qui mettent l'enfant handicapé en avant au détriment de visions plus lucides. L'école elle-même, croit-elle échapper à cette attention douteuse ? Ne l'a-t-on pas accusée, après les remises en cause pédagogiques des années 68¹, de fabriquer de « l'enfant-roi » ? Si on s'occupe de l'enfant, la place de l'enfant tend paradoxalement à décroître. C'est comme une négation de l'enfance. « *L'enfant-roi* », dit Gérard Mendel, *n'est qu'un « bébé prolongé » indûment, un enfant gâté. On ne le comble de tant de bienfaits que pour mieux le paralyser, le maintenir en état de dépendance...*². L'enfant peut être comblé de nourriture, de jouets, de caresses, sans être pour autant reconnu et respecté pour ce qu'il est. Il se réduit à un bien de consommation affective ou encore peut-il se trouver être enjeu de pouvoir pour la société et pour l'Etat : enfant pourvoyeur économique, défenseur futur de la nation ou héritier culturel. La société entière peut dériver, et encore à l'heure d'aujourd'hui, vers ce puéricentrisme aussi ambigu que dangereux. N'est-ce pas à partir du sentiment de « mignotage » que l'école se transforme parfois dans les mentalités en supermarché culturel où la famille exige d'y trouver les produits propres à nourrir ses chérubins, selon le régime qui lui paraît à sa convenance ? N'assiste-t-on pas à l'heure actuelle à un emboîtement de représentations qui s'articulent entre elles pour mieux imposer les lois d'une société consumériste ? Dans ce flou représentationnel, l'école cède aux lois de la séduction. Elle se fait « service » quand elle devrait s'affirmer « institution »³. La notion de service est le credo de cette fin de XX^o siècle, qui justifie toutes les exigences, toutes les informations sur tout, la transparence.

En pareille occurrence, comment l'école peut-elle résister et maintenir le seul projet qui pourtant la légitime dans l'ordre de l'éducation du petit d'homme ? Peut-elle rester cohérente face aux enjeux qu'elle doit assumer en particulier dans le cas de l'intégration scolaire des enfants handicapés ? Le sentiment de « mignotage » ne risque-t-il pas de se substituer incidemment au projet éducatif quand celui-ci paraît si compromis pour l'enfant intégré ? Nous avons évoqué ailleurs⁴, le danger des « fausses intégrations », celles qui transforme l'enfant handicapé en « enfant-mascotte »⁵ : l'enfant, psychotique ou autiste, est accepté dans la classe, non comme un « *objet pédagogique* », mais pour satisfaire le penchant du milieu scolaire à manifester sa tolérance au nom de valeurs particulièrement médiatisées. Il n'y apprend rien et, plus grave, son état personnel s'aggrave. L'institution est confuse dans son projet, pas très sûre avec ce qu'elle veut entreprendre, et l'intégration sert autant à nourrir ses élans humanitaires qu'à alimenter un désir inconscient de contestation, « *l'enfant*

¹ Une certaine adulatio vis-à-vis des productions enfantines faisait rejeter alors toute référence possible aux modèles.

² Mendel (G.), op.cit., p.236.

³ Voir Meirieu (Ph.) et Guiraud (M.), L'école ou la guerre civile, Paris, ESF, 1997. Cet ouvrage est un véritable plaidoyer pour une école obligatoire réellement éducatrice de ses membres.

⁴ Bonjour (P.) et Lapeyre (M.), op. cit., p.150.

⁵ Hochmann (J.), « Réflexion sur l'intégration scolaire des enfants présentant des troubles de la personnalité » Revue de neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, n°7 juillet, 1987, p.205.

malade est alors poussé aux passages à l'acte par ceux-là même qui devraient l'aider à s'intégrer aux normes du groupe ». Est-ce à dire que le deuxième sentiment de l'enfance dont parle Philippe Ariès, bien qu'il se soit à l'origine affirmé à l'école, peut, selon les circonstances, cesser de la questionner ? Nombreux sont ceux pourtant qui alertent et cherchent à réaffirmer l'école comme une institution républicaine dont la fonction principale n'est pas de satisfaire chacun mais de créer le lien social et préparer à l'exercice d'une citoyenneté. Si l'école, préoccupée des apprentissages, met l'enfant au cœur de son projet, ce n'est pas par puerocentrisme mais bien plutôt pour que celui-ci accède aux savoirs hors les exigences politico-économiques, qu'il développe sa citoyenneté hors les débats politico-idéologiques, qu'il soit prêt pour être membre d'une démocratie qui ne peut s'exercer que dans le respect de l'autre et des décisions prises en commun. C'est cette école qui nous intéresse et avec elle, le développement du sentiment de l'enfance qui donne à l'avenir l'espoir d'une société meilleure. Cette école peut-elle s'affirmer malgré les courants qui l'agitent et minent ses assises ? C'est là que l'intégration scolaire nous semble un bon révélateur de ses capacités à résister.

Quand l'enfant prend la parole...

Comment maintenir la place de l'enfant dans notre société et celles des enfants les plus exclus ? Qu'en est-il du droit à l'égalité, à l'avenir, à l'insertion ? C'est à une autre représentation de l'enfance que la Convention des Droits de l'enfant fait référence. Protéger, entendre, tels sont les premiers axes qui signalent que l'enfant est un homme en devenir, que la défense des Droits de l'homme demain passe par la reconnaissance et le respect des droits de l'enfant aujourd'hui. La défense de l'enfant repose sur une idée simple : il est une personne et sa parole doit être entendue¹. Pourtant, paradoxalement, enfant étymologiquement vient du mot « *infans* » en latin et qui signifie « qui ne parle pas ». Cette étymologie n'est pas insignifiante. Si l'on se réfère aux définitions que donne la loi, l'enfant est considéré en effet comme un « *incapable mineur soumis à l'autorité parentale* »², un incapable sans parole donc. Officiellement, les enfants n'ont pas la parole même dans la législation relative à la question du divorce³. Si la tendance actuelle tend à prendre en compte leur réalité psychoaffective, leur parole ne peut être entendue. L'écoute doit passer par la médiation d'enquêtes sociales ou de consultations spécialisées à caractère médico-psychologique⁴. « *Les enfants, dit Pierre Barbet, n'ayant ni parole autonome, ni en l'état des textes, moyen d'en avoir une, il ne faut pas s'étonner qu'ils soient*

¹ Le droit au respect implique que l'on postule et qu'on respecte la subjectivité de l'enfant. Il est un droit non contractuel, non officiel, au sens où il ne fait l'objet d'aucune convention internationale ni d'aucune loi : il sous-entend en fait tous les autres droits. Comme dirait Janusz Korzack, le droit au respect est juridiquement non définissable mais transcendant comme l'amour.

² Notons que sous la Monarchie, l'autorité parentale était « puissance parentale » c'est-à-dire autorité absolue de droit divin.

³ La législation de 1975 a créé un juge aux affaires matrimoniales. Seuls les époux ont droit à la parole. Même si les juges s'efforcent d'opérer la dichotomie entre le conflit des parents et l'intérêt des enfants, ces derniers n'ont pas de place, ni de représentants, alors que leur intérêt peut être tout à fait divergent.

⁴ La variabilité du désir et la suggestibilité de l'enfant rendent redoutables les tâches des juges de tutelle qui doivent trancher sur les droits de garde et de visites lors de la séparation ou du divorce des parents.

utilisés comme instruments »¹. Ceux-ci restent encore à bien des égards enjeu de pouvoir dans ces situations.

Dans les sciences sociales, « *l'incapable mineur* » dont parle la législation est opposé à l'enfant-actant à part entière qui garde le pouvoir de se conformer, ou non, aux règles posées par la communauté et qui s'affirme consciemment face aux autres sujets. L'enfant-acteur est apte à « *s'adapter, régler son comportement en termes d'attente, d'anticipation, de stratégie* »². Supposer que l'enfant reste et demeure l'acteur principal de sa propre structuration n'est pas sans incidence sur la conception des pratiques pédagogiques en général, l'intégration scolaire en particulier, qui peut, dès lors, être appréhendée comme un processus mettant en jeu beaucoup plus d'interactants qu'on eut pu imaginé. C'est à cette conception que Joël Zaffran fait référence lorsqu'il invite à concevoir l'intégration scolaire dans toutes ses dimensions sociales, pas seulement comme une affaire de contrat entre adultes, mais comme un authentique travail social dans ce « *laboratoire social* », selon l'expression de l'auteur, qu'est l'école. S'il existe une forte tendance à décrire l'enfant comme ayant une tolérance naturelle et une acceptation passive du handicapé dans sa classe, cette représentation est erronée et ne prend pas en compte le dynamisme de la situation. La préoccupation sociologique de Joël Zaffran favorise la mise en évidence de la multiplicité des modalités d'interactions entre élèves ordinaires et élèves handicapés. Le chercheur utilise des grilles de lecture permettant l'identification et la différenciation des comportements de compétition (attaque, fuite, défense), d'isolement et de coopération (approche, aide/soutien, attachement)³. Contrairement aux préjugés du maître, l'enfant intégré est au centre d'une activité intense d'attraction, de répulsion et d'indifférence. Joël Zaffran utilise le concept de « *régionalisation des comportements* » de Erving Goffman pour montrer comment dans une classe les modes de vivre des élèves ordinaires avec leur camarade handicapé dépendent étroitement des situations et de leur contexte. Les premiers peuvent, par exemple, profiter de l'absence du maître pour témoigner leur agressivité aux seconds. Il apparaît entre autre que les situations informelles participent davantage aux processus de socialisation. Ainsi, les enfants sont, autant que les adultes, des agents socialisateurs. Ils possèdent la faculté d'action sociale dans la reconnaissance du handicap et l'assignation d'un statut particulier -ce qu'une autre représentation de l'enfant n'aurait pu laisser imaginer-. « *Toute intégration scolaire se déroule sur la base d'un partage entre la complicité, l'entraide, l'insulte, l'humiliation et l'exclusion* »⁴. Si les rapports quotidiens contribuent à fabriquer le handicap dans un bricolage permanent, ne pas en tenir compte, c'est abandonner à l'implicite, au non-dit, au « *dessous de table* »⁵, ce qui pourrait constituer une richesse de socialisation, de civisme et par là, une affirmation réelle de l'humanité et l'identité de chacun.

¹ in « L'enfant, instrument de pouvoir en cas de divorce », *Dialogue*, n°73, 3^e trimestre, 1981, p.55.

² Van Meter (K) (sous la direction de), in *La sociologie*, Larousse, collection Textes essentiels, 1992.

³ Les thèses de Joël Zaffran nous paraissent d'une extrême richesse. Nous les développerons plus précisément dans la partie clinique de notre travail, notamment celle relative à la question socio-pédagogique de l'intégration scolaire.

⁴ *ibid.*, p.125.

⁵ Joël Zaffran distingue ce qui se passe « sur la table » et « sous la table ». Le « sur la table » concerne tout ce qui est exposé au regard du maître, quand le « sous la table » renvoie au caché, au dissimulé.

CHAPITRE II

PROJET EDUCATIF ET REFLEXION SUR L'HOMME.

L'enfant qui ne peut seul et dans l'immédiat assumer son rôle d'élève n'est pas seulement un élève handicapé, en difficulté, en retard, à l'écart, en opposition active et dérangeante ou en inhibition paralysante. Déficient de naissance, à la suite d'une maladie ou d'un accident, en difficulté du fait de moyens intellectuels ou culturels limités, ou de conflits internes trop envahissants, il est d'abord un être souffrant. Il souffre et confronte son entourage à sa souffrance : ses parents qui vont vivre comme ils le pourront l'écart avec un enfant peu ou prou idéalisé ; l'enseignant mis en difficulté lui aussi, voire en échec. Aux antipodes de l'Enfant idéalisé ou de l'enfant-de-la-moyenne, de toutes ces figures désincarnées de l'enfant si propices aux élucubrations les plus sophistiquées ou aux simplismes les plus réducteurs, le pédagogue doit faire avec cet enfant-là ; avec cet enfant-là, ici et maintenant, c'est-à-dire dans cette classe-là et tout de suite... Il est donc compréhensible que tout pédagogue ait succombé, succombe ou succombera à la tentation d'agir dans l'urgence. Cette attitude, inéluctable dans le quotidien et largement partagée dans les activités humaines, si elle caractérise partiellement la responsabilité propre du pédagogue, ne peut être pour autant privilégiée et encore moins encensée : le culte de l'urgence est, certes celui de l'engagement, de l'implication, mais c'est aussi celui du résultat, du pragmatisme, de l'immédiateté, bref de l'efficacité élevée au rang de valeur suprême. L'éloge de l'urgence se fait toujours au détriment de celui de la priorité, c'est-à-dire du choix : c'est la dictature possible de la réponse obligée, la force de l'évidence qui s'impose face à la question qui se cherche, qui dérange, qui fait dissensus... « *questions, quête, querelle, filles du même verbe latin* » pour reprendre ici une expression d'André De Peretti. Ainsi, si dans le libre exercice de sa capacité à choisir parmi les priorités qui s'offrent à lui, le pédagogue accepte de surseoir pour un temps, de se dégager de l'oppression du réel, de résister à l'appel de la souffrance et permet alors à la question posée par la situation pédagogique de continuer à vivre, dans le cas contraire, « *la réponse est la mort de la question* »¹. « *Perdre du temps*, dit encore Jean-François Mattéi², signifie d'abord que l'éducation ne doit pas sacrifier aux usages, aux habitudes et aux pratiques du moment » et, plus loin, « *perdre du temps signifie au fond gagner l'homme en le laissant devenir ce qu'il est* ». Sœur jumelle de l'urgence, la précipitation pédagogique ne fait pas bon ménage avec les fins de l'éducation : si, comme l'écrit Philippe Meirieu : le pédagogue est « *un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y*

¹ « André Green raconte que lors de sa première rencontre avec Wilfred R.Bion, autre psychanalyste de renom, il lui fit découvrir cette phrase de Maurice Blanchot qu'aussitôt W.R.Bion adopta. L'hôpital (M), *L'insoutenable capacité de penser*, Givres, Journée d'étude, novembre 1995.

² Mattéi (J.F.), in *Le Dossier du CLERSE*, Décembre 1994.

parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés »¹, tout ce qui concourt à la dignité du petit d'homme en devenir demande du temps, beaucoup de temps...

Aussi posons-nous que la nécessité de l'urgence des moyens ne s'impose qu'à défaut, quand celle de la priorité des finalités² est exigible dès lors que l'on vise à l'émergence du sujet humain : qu'il soit handicapé ou non, la visée est identique même si certaines difficultés rencontrées sont renforcées et/ou spécifiques.³ Nous ne pouvons pas échapper à ce devoir d'élucidation, car « *toute pratique en la matière implique toujours et inéluctablement une vision, plus ou moins judicieuse, justifiée ou justifiable, d'un type d'homme et de société à promouvoir, une conception des valeurs et de la destinée de l'être humain* »⁴. Les incidences d'une telle question ont des retombées très concrètes : dans l'enseignement général, donner la priorité à la technologie plutôt qu'à l'histoire par exemple, c'est prendre parti, hiérarchiser les valeurs qui sous-tendent ces disciplines ; dans notre domaine spécifique, mettre l'accent sur la singularité du parcours scolaire de chaque enfant plutôt que mettre au point des parcours-types garantissant les meilleures performances pour tout écolier, c'est parler de l'enfant à l'école (et pas seulement de l'enfant en tant qu'élève), car l'enfant ne se réduit pas à sa fonction d'élève, fusse-t-elle exaltante et humanisante. Et si, poursuit Guy Avanzini, « *la philosophie de l'éducation est, tout simplement, l'explication argumentée de ce qui est implicitement à l'œuvre dans l'activité correspondante* »⁵, en élargissant le débat au-delà de l'approche philosophique, que vaudrait une quelconque pratique pédagogique sans l'éclairage des systèmes explicatifs qui jalonnent l'histoire de l'humanité ?

Cette histoire de l'humanité, beaucoup sans doute la souhaiteraient lisible, sans ambiguïté et, surtout, marquée de progrès humains indiscutables, dans un mouvement irrésistible vers un monde toujours meilleur. Or, notre siècle a dépassé en horreur certaines époques lointaines décrites pourtant comme terriblement inhumaines. Le développement de pratiques éducationnelles intégratives ne risque-t-il pas de perdre toute justification s'il entraîne pour les enfants concernés une confrontation accrue avec ce monde-là, cette société-là, cette école-là, cette famille-là ? Peut-on valoriser l'intégration dans une société qui ne produirait plus de valeurs ? Ou, plus précisément, quelles valeurs privilégier pour rendre crédible une telle démarche ?

Devant l'effondrement des grandes théories explicatives, des systèmes de pensée clos qui, tous, se sont fourvoyés dans leur prétention à vouloir être, non seulement intelligence du monde, mais également maîtrise du monde, nous chercherons à naviguer entre les écueils, à la recherche de quelques balises.

¹ Meirieu (P), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p.12.

² La finalité est à entendre comme « le pourquoi du pourquoi » : elle est le premier maillon de la chaîne du schéma qui conduit à l'action : finalité, but, objectifs, moyens, évaluation.

³ « Quant aux enfants en grande difficulté, il s'agit, écrit Charles Gardou, d'offrir aux enfants handicapés une éducation qui les aide à forger des armes susceptibles de neutraliser les risques d'exclusion dans une société soumise au jeu de la performance et de la compétition », Bonjour (P), Lapeyre (M), op.cit., p 11.

⁴ Avanzini (G.), *Le Dossier du Clerse*, op.cit.

⁵ ibid.

Celle, en premier lieu de l'unicité de l'homme lorsque l'on cherche à le définir par rapport au non-homme: c'est le droit à la ressemblance puisque, s'il y a bien spécificité humaine, celle-ci n'ouvre-t-elle pas la possibilité de définir une humanité porteuse de qualités et donc de droits et de devoirs universels ? Puis celle de l'hétérogénéité de l'humanité, c'est-à-dire le droit à la différence, car la possibilité d'unir tous les êtres humains ne suppose-t-elle pas la reconnaissance et de la spécificité de l'Homme et de la singularité de chaque homme ? Enfin celle de la reconnaissance pour chaque être de la dignité humaine : puisque chacun est unique, l'humanité ne peut se passer de personne ; tout être humain n'est-il donc pas à la fois un élément de cette dignité partagée entre tous et, à lui seul, toute la dignité du monde ? C'est l'altérité qui fonde la reconnaissance de l'Autre comme à la fois semblable et différent, ce prochain, dont parle Paul Ricoeur, à la fois proche et lointain. Nous convoquerons notamment philosophie, théologie, éthique pour oser cette navigation pleine d'embûches, mais nous n'oublierons pas qu'il s'agit de l'enfant, l'enfant blessé dans sa chair et/ou dans sa dignité, et que chaque enfant quel qu'il soit « *n'est pas à l'école pour recevoir la solution de ses problèmes, mais pour apprendre à s'en poser d'autres, des problèmes d'homme*¹ ».

2.1. DE L'ETHIQUE A L'EDUCATION : IMPERATIFS ET APPLICATIONS.

Prenons position : l'éducation est le fait humain par excellence en tant qu'elle est développement du déjà-là, comme chez d'autres êtres vivants - en ce sens, l'homme ne vaut rien de plus que le non-homme- mais surtout en tant qu'elle est visée de dépassement de ce déjà-là, caractéristique exclusivement humaine. « *L'homme*, disait Kant, *n'est ce qu'il est que par l'éducation* ». D'ailleurs, ajoute Guy Avanzini, « *Ce n'est pas un luxe, un plus, mais une nécessité ; il ne peut s'en passer sauf à risquer de ne pas survivre ou à être irréversiblement perturbé par des carences*² ». La découverte des « enfants sauvages » rappelle et confirme que le petit d'homme, non éduqué par l'homme, n'a plus rien d'humain, que sa nature humaine se réduit à bien peu de choses.³ Certes, les connaissances récentes ont considérablement élargi la vision que l'homme a de ses potentialités, mais les conquêtes de l'humanité, tout ce qui fait la culture humaine- le langage, la pensée, les sentiments, les techniques, les sciences, les arts, la morale...- tout cela se transmet par l'éducation.

Le potentiel et la plasticité de l'homme, pourtant incommensurables, ne sont rien s'ils ne s'actualisent pas dans une société d'hommes : si donc il y a une « nature humaine », elle ne peut se concevoir en dehors de la culture. Ainsi, pour Olivier Reboul, « *il y a bien donc une nature*

¹ Reboul (O), La philosophie de l'éducation, Paris, PUF, 1990.

² Avanzini (G.), in Le Dossier du CLERSE, op.cit.

³ Tragique rappel aussi, celui de la folie de Louis II de Bavière. Souhaitant prouver que la connaissance de la langue maternelle était innée, il ordonna le rapt de quelques nourrissons qu'il fit enfermer dans des pièces où ne pouvait leur parvenir aucune sollicitation externe. Ils ne recevaient que la nourriture indispensable à leur survie. Son hypothèse ne put être validée ou infirmée puisque les enfants dans leur grande majorité moururent avant.

humaine, qui consiste précisément en la possibilité d'apprendre »¹. En ce sens, l'homme est tout pour l'homme car le nouveau-né du XXIème siècle sera identique à celui de la préhistoire : être homme, c'est apprendre à le devenir. Entre le petit homme et le petit d'homme, il n'y a pas qu'une lettre d'écart, il y a la culture humaine, toute l'humanité.

Mais l'homme-tout-pour-l'homme est un concept qui peut mener à la justification de tous les dressages, de toutes les dominations, à la disparition de l'individu dans sa singularité : insister sur la culture comme marque distinctive et indélébile de la nature humaine, ne signifie pas, ne doit pas signifier pour autant que tout doit être possible avec elle. Car le déjà-là résiste tout autant qu'il aspire à l'intronisation, et cette résistance à la culture, si elle peut certes en limiter l'accès, fonde la liberté du sujet : c'est parce qu'au-delà de l'exigence, l'éducation ne peut pas tout², qu'universalité et singularité peuvent se rejoindre, que l'homme n'en finit pas de devenir un homme.

Entre le petit d'homme préoccupé de son soi ou, plutôt, tourné vers son quant-à-soi, et le petit d'homme intronisé qui peut prétendre dire « nous », il ne faut pas choisir : on n'éduque l'enfant ni pour qu'il le reste, ni pour le réduire à une fonction sociale, fusse-t-elle idéalisée comme celle du citoyen ou celle du travailleur. Dialectiser accomplissement de soi et intronisation sociale, culturelle, marier éthique et éducation, telle nous paraît être la tâche de l'éducateur. La posture du « je » n'est pas concevable sans l'antagonisme du « nous » et réciproquement.

Quand on demande à Olivier Reboul ce qui vaut la peine d'être enseigné, il répond : ce qui unit et ce qui libère. Libérer le corps, l'intellect, la créativité et, l'autre face de l'autonomie, libérer des entraves à l'adhésion, à l'insertion, à l'épanouissement dans une communauté humaine la plus large possible. Ainsi, plus que de marier éthique et éducation, s'agit-il de promouvoir une éducation qui ne se conçoit même pas sans référence aux valeurs éthiques : des valeurs si fortes qu'elles peuvent justifier des sacrifices mais dont rien ne justifie le sacrilège. Si le sacré se reconnaît dans le sacrifice et le sacrilège, alors l'humanité est sacrée pour l'homme et cette humanité est universelle ou elle n'est pas.

¹ Reboul (O.), op.cit., p.21.

² A l'instar de l'éducation, la médecine doit affirmer qu'elle ne peut pas tout...sauf à cautionner la naissance récente du mythe de l'enfant parfait. Pour Lucien Sève : « le mythe de l'enfant parfait devient à la limite le mythe de l'enfant de synthèse, de l'enfant artificiel, de l'enfant commandé sur catalogue, de l'enfant produit de laboratoire. Les parents marqués par ce mythe réfléchissent-ils suffisamment sur le fait que la liberté de l'individu, la liberté de l'enfant par rapport aux parents, tiennent d'abord à son imprévisibilité précisément? » Sève (L), Maîtriser la science, Mouv'Ance, N°4, Avril 1992.

2.1.1. Enseigner ce qui unit, ce qui libère.

Freud a appelé « *hiflosigkeit* » l'incapacité primitive de l'enfant à se venir en aide à lui-même, à se développer sans assistance. Pour nommer cet état, Winnicott utilise le concept de « *double dépendance* » parce qu'au début, non seulement l'enfant est totalement dépendant, mais en plus, il ne sait pas encore qu'il est dépendant. Petit à petit, selon Jacques Lacan, l'infans passe du registre du besoin à celui du désir et devient capable de distinguer les notions d'intérieur et d'extérieur, de moi et de l'autre, de sujet et d'objet, lorsqu'il peut s'identifier à une image globalisée et unifiée de lui-même : moment jubilatoire, c'est en effet sur cette identification primordiale qu'il advient à sa condition de sujet.¹

Ainsi l'enfant du désir, est d'abord enfant du besoin, empêtré dans ses affects, incapable pour l'instant de leur donner sens. Ce n'est pas la marque d'un défaut humain mais la signature de ce qui fait l'humain.² Pour Jean-Paul Sartre, « *l'affectivité constitue l'être de la réalité humaine, c'est-à-dire qu'il est constitutif pour notre réalité humaine d'être réalité-humaine-affective* ». Cette reconnaissance, relativement tardive, de l'affectivité -entendue comme l'ensemble des états émotionnels, sentimentaux et passionnels et comme l'un des préalables absolus à toute compréhension du petit d'homme-, cette reconnaissance inspire les pratiques éducationnelles contemporaines au point que Jean-Paul Resweber puisse écrire : « *on entend par pédagogies nouvelles les théories et les pratiques pédagogiques qui, au lieu de s'imposer de l'extérieur à l'enfant, vont se développer à partir de ses besoins, de ses désirs et de ses possibilités d'expression* »³.

Cette affectivité qui ne peut pas ne pas être est à la base, non seulement des comportements, mais également de l'intelligence. Piaget met en parallèle les stades de développement intellectuel et affectif et perçoit l'activité comme « énergétique » de la conduite, pouvant avoir un rôle accélérateur ou perturbateur : « *Les sentiments, sans être eux-mêmes structurés, s'organisent structuralement en s'intellectualisant* »⁴. Françoise Dolto, quant à elle, insiste en affirmant que « *c'est l'affectivité qui donne un sens à l'intelligence de tous les humains* »⁵.

L'homme est d'abord un être dont le désir constitue l'élan vital fondamental qui conditionne son développement. Ce grandir, évoluer, cet « allant-devenant », dirait Françoise Dolto, appartiennent aux forces vives du sujet et sont

¹ Lacan (J), Le stade du miroir comme formateur de la fonction du « je », Ecrits I, Paris, Seuil , 1966, pp. 89-97.

² Comme le note fort justement J.F. Lyotard, récemment décédé, « *L'inhumain. Causerie sur le temps* »-en élargissant le propos : « *Dénue de parole, incapable de la station droite, hésitant sur les objets de son intérêt, inapte au calcul de ses bénéfices, insensible à la commune raison, l'enfant est éminemment l'humain parce que sa détresse annonce et promeut les possibles* ».

³ Resweber (J.P.), Les pédagogies nouvelles, Paris, PUF, 1995, 4ème édition, p.3.

⁴ Cité par Amado (G.), L'affectivité chez l'enfant , Paris, PUF, Collection Padeia, p.48.

⁵ Dolto (F.), La cause des enfants, Paris, Robert Laffont, p.139.

naturellement investies par lui si des tendances régressives ne viennent contrarier ce dynamisme premier. Mais ce développement du « moi », de cet « égo »¹ dont la solidité, l'amplitude, la plénitude procureront à l'enfant une assise narcissique, un sentiment de sécurité, ce narcissisme-là n'est pas constitutif de l'humain en dehors de sa rencontre avec l'autre, l'autre comme visée, comme valeur et l'autre comme être social. Pour l'instant, retenons qu'éduquer un être passe par la volonté de le libérer de ses propres entraves en lui permettant d'être, à la fois lui-même et hors de lui-même.

Quand l'éducation introduit au « je », l'individu peut se reconnaître en l'autre sans se perdre en lui. Si l'homme ne peut se définir sans cette référence constitutive à l'ego au point que l'on puisse parler d'un « ego en quête d'assise narcissique », il ne peut toutefois pas se réduire à lui. Il est tout autant alter-ego, sujet tourné vers l'extérieur, en quête d'échanges et d'acculturation, imprégné du souci de l'autre. L'être humain ne peut être compris sans que ne soit porté un regard sur sa relation à l'autre et ici, les connaissances sur lui rejoignent les principes éthiques qu'il se donne indépendamment d'elles.

Henri Wallon a particulièrement étudié l'influence qu'exerce sur l'enfant le milieu social : pour lui, « *les émotions et réactions affectives doivent être comprises à partir de leur substratum biologique et à l'intérieur du milieu social (...) le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre* »².

L'enfant est confronté dans le groupe à deux exigences opposées : d'une part, une exigence d'affiliation au groupe dans son ensemble - l'enfant assimile son cas à celui des autres et s'identifie au groupe dans sa totalité (individus, intérêts, aspirations)-, d'autre part, une exigence de différenciation -il ne peut véritablement entrer dans la structure du groupe qu'en y prenant une place et un rôle déterminés-. Ainsi l'enfant expérimente-t-il dans le groupe un double mouvement d'agrégation et d'individuation et, ce faisant, se socialise et s'autonomise. « *C'est par la médiation des relations interpersonnelles dans le groupe que le sujet construit, dans une dialectique d'identification et d'individuation délibérée, les structures de sa personnalité et la conscience de soi sans lesquelles il n'y a pas de socialisation de type humain et donc non plus d'institution, pas de milieu social* »³

Même si l'autre de la socialisation ne recouvre pas l'Autre de l'éthique, le second étant fondateur et visée, quand le premier est instrument du processus de développement, il est clair désormais que libérer un enfant c'est tout autant lui offrir la possibilité de s'autonomiser que de se socialiser, ou si l'on

¹ Ego : entendu comme la traduction usuelle en anglais et en américain du terme freudien « Ich » et qui signifie en français aussi bien « moi » que « je ».

² Amado (G.), op. cit., p.64. Henri Wallon (1879-1962) est agrégé de philosophie, neuropsychiatre et psychologue. Ses travaux ont permis de saisir l'interaction complexe chez l'homme du biologique et du social.

³ Marlieu (P.), La socialisation, in Traité de psychologie de l'enfant, Tome 5.

préfère, autonomie et socialisation sont deux facettes d'un même projet et appartiennent à une dynamique conjointe¹.

Eduquer, c'est enseigner ce qui unit ou quand l'éducation introduit au « nous ». Pourquoi vaut-il mieux privilégier la science et non l'astrologie, une langue plutôt qu'un dialecte : parce que cela est plus facile ? Parce que cela, sondages à l'appui, intéresse davantage l'opinion ? Certes non, car dans cette hypothèse, nous aboutirions à l'inverse du but recherché ! Introniser le petit d'homme dans une communauté la plus large possible et de façon durable, voilà ce qui « vaut aussi la peine d'enseigner » : les créateurs de l'école républicaine ne s'y sont pas trompés à la fin du siècle dernier en lui confiant le soin de rassembler tous les français par l'enseignement d'une langue qui, à cette époque, était loin d'être commune². Aujourd'hui, où l'unification des français des différentes provinces n'est plus la préoccupation principale, l'enseignement des dialectes, des langues régionales, n'est plus perçu comme un risque subversif d'éclatement mais comme une possible richesse supplémentaire ; ce renversement, qui a mis un siècle pour s'accomplir, peut s'expliquer par le fait que l'école a réussi à tenir ensemble mémoire et long terme : mémoire qui permet à une société de garder son identité, long terme car l'éducation, si elle agit surtout chez l'enfant, ne le concerne pas en tant qu'enfant appelé à le rester, mais en tant qu'homme qui va advenir.

Ici se rejoignent connaissances empiriques et théoriques accumulées au cours des siècles, postulats éthiques affirmés et politiques scolaires décidées : l'élève contemporain doit être éduqué pour lui-même et dans le souci de l'autre, chaque terme renforçant l'autre, dans une circularité à nourrir sans cesse, comme garantie de son humanité. Cette exigence d'affiliation, dont nous avons remarqué qu'elle était aussi indispensable à l'enfant que l'exigence de différenciation, invite à une pédagogie intégrative mais peut, à la limite, conduire à l'assimilation par l'endoctrinement : c'est ce danger qui fait dire à Alain Touraine qu'il faut « abandonner ce terme « d'intégration » pour le remplacer par celui de « reconnaissance de l'autre ».

2.1.2. Quand l'éducation donne du sens.

Toute pragmatique éducationnelle suppose des connaissances sur l'homme les plus objectivées possibles -à défaut d'être objectives- et des positions sur l'Homme les plus affirmées possibles -à défaut d'être indiscutables-, mais on ne peut déduire les pratiques ni de ces connaissances ni de ces positions prises. Il nous paraît pertinent de dialectiser les fondements de l'éducation autour de la notion polysémique de sens : l'éducation, c'est ce qui rend sensible, ce qui donne du sens et ce qui indique le sens, la direction.

¹ Hoffmans-Gosset (M.A.), Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation, Lyon, Chronique Sociale, 1994.

² Voir notre chapitre 3, dans cette partie, p. 159.

L'éducation rend sensible dans la double acception du développement des sens et de la sensibilité de chacun : être sensible au monde des choses, au monde des autres ainsi qu'à son propre monde intérieur ; cette dimension psychoaffective et sociale est au cœur même de la spécificité humaine. Mais cette sensibilité peut être maintenue à l'état de sensations ou s'exacerber en sensiblerie si elle n'est pas étayée par la raison : les connaissances, les outils cognitifs sont là pour créer des liens, des ponts, pour donner un sens, une intelligence des choses, une compréhension du monde dégagée des affects individuels, des illusions perceptives et des phénomènes aliénants inéluctables engendrés par la dynamique du groupe humain. Or, à quoi bon aider le petit d'homme à développer son potentiel d'être sensible et rationnel, s'il n'est pas, en même temps, « raisonnable » ? L'affinement des perceptions, la subtilité des sensibilités, la richesse et la rigueur de la rationalité, pour nécessaires qu'elles soient, ne sont que des moyens qui peuvent s'appauvrir en simples gadgets technologiques ou se dévoyer en redoutables sectarismes si le sens, la visée vers lesquels on veut tendre, ne sont pas indiqués explicitement.

Ainsi l'éducateur est-il passeur et bricoleur. Il est passeur parce qu'il aide l'enfant à passer de l'emprise des sens à l'épanouissement de la sensualité et de la sensibilité, à passer du syncrétisme trompeur originel à l'intelligence ouverte au monde, à passer de l'égocentrisme réducteur à l'individuation et à l'aptitude à la rencontre, clés du bien-être personnel et du bonheur de vivre avec les autres. Il est aussi bricoleur infatigable parce qu'il fait un tout avec des petits riens sans cesse recommencés ; il veut réussir à atteindre - presque - l'inatteignable en faisant dialoguer à l'infini la visée qui met en mouvement et la réalité résistante qui la supporte.

La question du « mieux pour l'enfant » précise ainsi ses contours. Quelle que soit la position de l'acteur, la place d'où il parle, son projet avec l'enfant devrait toujours rester ordonné à promouvoir l'humain en lui et son intronisation dans l'ordre social¹. Mais ce « mieux pour l'enfant » est-il une entité universelle et définie autrement que « *ce qui est le mieux que le moins bon et le mieux parmi tout ce qui est bon* »² ? Sans l'inquiétude éthique, cette notion paradoxale ne risque-t-elle pas de se résumer à la traduction simpliste des isotopies sociale et médicale qui structurent la mentalité contemporaine où la compulsion de réadaptation est à ce point à l'œuvre qu'elle réduit bien souvent le sujet à l'état d'objet à traiter³ ? Nous sommes ainsi ramenés à notre propos introductif : toute pratique éducationnelle implique toujours cette vision du type d'homme, de société, de valeurs à promouvoir. Aussi est-il nécessaire d'aborder l'évolution des paradigmes à l'œuvre car l'histoire de notre mentalité contemporaine, depuis l'aube de l'humanité, contribue à éclairer les comportements individuels et les politiques sociales à l'égard des « enfants-pas-comme-les-autres ». Nous partons d'une réflexion sur les représentations au plus près de nos préoccupations (l'enfant, l'école), nous élargissons notre propos à la

¹ Bonjour (P.), Lapeyre (M.), op.cit., p.23.

² Meirieu (P.), Le choix d'éduquer, op.cit.

³ Bonjour (P.), Lapeyre (M.), op.cit., p.23.

question de la définition de l'Homme avant d'aborder celle de l'individu rencontrant une situation de handicap.

2.2. DEFINIR L'HOMME : A LA RECHERCHE D'UNE IMPOSSIBLE MAIS NECESSAIRE DEFINITION.

2.2.1. L'éclairage de la théologie, et des sciences humaines.

Si les hommes ont cherché de tout temps à définir l'Homme, force est de constater que le débat a pris à nouveau une importance considérable ces dernières décennies. Les interrogations d'autrefois avaient forgé des réponses autour d'un noyau fécond, celui de la thèse de l'unité de l'espèce humaine et, donc, de ses limites : comment distinguer l'homme de l'animal ? L'humanité a-t-elle une origine unique ? Quels sont alors les invariants qui la caractérisent ? Les découvertes dues aux grands voyageurs du XVI ème siècle avaient (ré)animé le débat, enlisé depuis longtemps dans des récits plus ou moins fantastiques, issus de l'imagination plus que de l'observation. Aujourd'hui, ce sont les scientifiques et, en particulier, ceux des disciplines tournées vers la connaissance intime de l'homme qui jouent ce rôle de grands voyageurs ; et les questions posées par la bio-éthique nous sautent au visage. Ceux qui étaient perçus hier comme des cas limites d'humanité, les sauvages, les indiens, les barbares, les esclaves, ont été remplacés par d'autres cas perçus, eux-aussi, comme limites : l'embryon est-il une personne ? Et le patient plongé dans un coma irréversible ? Et l'enfant handicapé mental profond ? Les sciences et les techniques, dans leur formidable développement, ont ouvert la boîte de Pandore et les sociétés tremblent sous le déferlement des questions sans réponses¹ : l'homme peut-il, sans danger pour l'humanité, être engendré autrement que par la rencontre sexuelle d'un homme et d'une femme ? Que serait une société issue de bébés-éprouvette ou d'embryons congelés ?

Pire encore, peut-on cloner² les humains et imaginer ainsi des copies humaines parfaitement semblables³ ? Le non-initié découvre brutalement, à la faveur de la naissance de Dolly, la brebis britannique clonée, que, d'une part nombreux sont les pays qui ont déjà légiféré sur cette question depuis le début des années 90 et, d'autre part, que les positions juridiques

¹ Marcel Conche fait cette réflexion amère : « ...le consensus général et verbal sur le respect dû à tout homme et les « droits » de l'Homme recouvre le désordre profond des esprits, puisqu'on ne s'entend pas, par exemple, sur la question de savoir si l'avortement est un crime, ou une action moralement innocente quoique regrettable, ou une faute légère ».

² On entend par « cloner les humains » toute intervention ayant pour but de créer un être humain génétiquement identique à un autre être humain vivant ou mort.

³ Encore que, comme le souligne Lucien Sève, clonage et identité parfaite sont deux problèmes différents : « Il a été répandu dans l'opinion l'idée que l'on pouvait « cloner » l'être humain... Nous savons bien que les gènes jouent ici un rôle organisateur mais pourquoi deux jumeaux vrais, génétiquement semblables, ne sont-ils pas organiquement et psychiquement identiques ? Il y a, comme le dirait René Zazzo, le « scandale de la différence » entre les jumeaux vrais ». Lucien Sève, Maîtriser la science, in Mouv'Ance, op.cit.

adoptées sont très différentes les unes des autres dans des pays dont les cultures sont réputées proches. Au moment où Dolly est née, 4 positions avaient été adoptées quant à la création de clones humains : si l'Allemagne, l'Espagne, le Danemark et l'Australie avaient opté pour l'interdiction quand le moratoire était retenu par l'Italie, l'Argentine et le Canada, la France et le Royaume-Uni mettaient le sujet en débat. En effet, dans notre pays, la Loi du 29 juillet 1994 « relative au respect du corps humain » ne mentionnait pas explicitement le clonage : le Comité National d'Ethique avait donc été saisi par le Président de la République. La liberté, quant à elle, était reconnue aux USA, au Japon, en Chine, en Roumanie et en Israël. A noter toutefois que cette liberté résultait le plus souvent soit, d'un vide juridique, soit d'une législation insuffisante et que des pressions se sont multipliées pour que cette position évolue.¹

Aujourd'hui, la médecine ne se contente plus de traiter la maladie. Elle intervient directement sur les processus de la vie: il en va ainsi notamment des procréations artificielles, des transplantations d'organes, des thérapies géniques. Si les questions posées par l'extension, illimitée semble-t-il, de la maîtrise des techniques médicales occupent le devant de la scène médiatique, le débat sur la spécificité humaine a envahi bien d'autres champs et contraint les sociétés, là-aussi, sinon à répondre aux questions, au moins à les placer au centre de leurs préoccupations. Pour rester dans des domaines proches des nôtres, peut-on lire de l'humain dans les actes de violence à l'école notamment ? Peut-on lire de l'humain dans le dévoilement de plus en plus fréquent des pratiques incestueuses et pédophiliques ? Peut-on lire de l'humain dans certains comportements à l'égard des personnes handicapées ? Qu'est-ce que l'homme et que serait une société capable de bannir à tout jamais toutes ces humiliations infligées à l'autre ?

Enfin, sur le plan politique, la société française d'aujourd'hui est mise au pied du mur, face à la montée des intolérances, des exclusions, des anathèmes. Le fascisme rôde, s'expose et même plastronne, et sa perversité est telle qu'il peut croître d'autant plus qu'il n'est pas combattu, tout en croissant un peu plus chaque fois qu'on le combat.

L'humaine condition et les conditions de l'humain constituent un débat qui n'a jamais cessé d'exister. Il est vraisemblable que, depuis les origines, les hommes aient cherché à distinguer l'humanité des autres espèces, recherché ce que Montaigne appelait « l'humaine condition ». Cette quête de la « nature humaine » aboutit à une liste impressionnante de critères distinctifs dont l'ampleur démontre, du coup, que le critère distinctif n'existe pas. Ainsi a-t-on cherché à « démontrer » que le critère déterminant était la conscience, la religion, la vie en société, le travail, la technique, la morale, la raison, le langage, la guerre, la conquête de la liberté, et cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité ! Malgré la difficulté de la tâche, les hommes ont mobilisé les moyens d'élaboration qu'ils ont maîtrisés, siècle après siècle, dans une quête d'autant plus incoercible et exaltante qu'elle est sensée répondre à l'angoisse terrifiante d'avoir à s'affronter au

¹ Depuis, la plupart des pays cités se sont ralliés à l'interdiction. Le 12 janvier 1998, à l'instar de 18 autres pays, la France a signé le protocole additionnel à la Convention du Conseil de l'Europe des Droits de l'Homme et de la bio-médecine qui interdit le clonage.

vide de ses origines, de son destin, bref de son identité. Les religions, les philosophies, les sciences humaines ont été et sont convoquées à cet endroit : évoquons les dans leur historicité avant de dégager les contours des réponses contemporaines.

Un des regards possibles, et dont l'origine se confond vraisemblablement avec celle de l'homme, est celui de la religion ou plutôt des religions, car ce regard offre lui-même de multiples approches intéressantes à évoquer. De « *l'homme transposé* » des sociétés traditionnelles à « *l'homme du salut* » du judéo-christianisme, les religions postulent un autre-que-l'homme qui le précède, le transcende et donne sens à sa vie présente par l'attribution d'une place au sein du monde, ainsi qu'à sa vie future par l'affirmation d'une destinée ultime.

Selon Mircea Eliade¹, « *l'homme religieux* » des sociétés traditionnelles cherche à remplacer son histoire vécue par une histoire « réelle » - le temps sacré-, transposition de l'histoire originelle dont il va sans cesse reproduire les actions supposées. Le débat sur l'homme tourne court : ses contraintes, ses souffrances, pas plus que ses espoirs ou ses choix, ne sont à l'ordre du jour, puisqu'il ne se reconnaît comme réel que dans la répétition d'une histoire qui n'est pas la sienne, c'est-à-dire qu'il n'est homme que dans la mesure où il cesse précisément de l'être.

L'homme du Dieu chrétien, « *l'homme du salut* », est lui aussi, une créature d'un autre-que-l'homme, mais le lien qui l'unit à son créateur, non seulement ne lui interdit pas de vivre sa vie, mais lui ordonne de vivre ici-bas dans l'amour du prochain. La porte s'ouvre vers des problématiques de liberté humaine car, même si ce dieu reste maître de la création et des destinées, il n'en accorde pas moins à l'homme une place centrale dans le monde des vivants. Certains théologiens vont jusqu'à admettre que l'homme est doué du libre arbitre du fait même qu'il est doué de raison. Même le bouddhisme qui se présente comme situé au carrefour de la religion, de la science et de l'humanisme, sagesse pratique dans l'ici et maintenant par la recherche de la plénitude dans la sérénité, postule le non-homme pour expliquer l'homme puisque cet idéal ne peut être atteint qu'au bout de plusieurs vies.

Ainsi, quelle que soit l'importance que les religions accordent à la place de l'homme dans l'univers, que celle-ci soit proche de la contrainte ou du libre arbitre, toutes ont recours à une figure transcendante pour donner un sens à l'existence. La question semble bien être celle de la marge de manœuvre accordée au cours de son existence ici-bas, de sa liberté possible dans un monde réellement et/ou supposé contraignant car déterminé avant et ailleurs. Il semble aujourd'hui que les religions soient victimes en France d'un triple processus collectif d'érosion²: *individualisation* d'abord, chacun se voulant la référence en dernière instance de son jugement ; *relativisation* ensuite, qui consiste à prendre en considération des points de vue très différents et génère une tendance au

¹ Cité par Jacques Lecomte, Regards multiples sur l'être humain, *Sciences Humaines*, 1996, n° 64, août-septembre, p.18.

² Riffaut (H.), *Les valeurs des Français*, Paris,PUF, 1997, cité par Louis Chauvel in *Revue Sciences Humaines*, n°39, Mai 1997.

métissage des croyances ; *pragmatisme* enfin, qui entraîne un désintérêt croissant pour le ciel des idées et des dogmes.

Notre propos, ici, n'est pas de nous situer dans le débat - éternel ?- entre utilité et futilité de la foi religieuse, mais de nous interroger sur ce qu'elle apporte dans la connaissance de l'homme. Si les religions n'ont pas toujours su éviter les intégrismes -mais qui peut aujourd'hui leur donner une leçon ?, si les églises, en dépit de leur discours, ont souvent été plutôt du côté des fastes du Pouvoir que du côté du respect dû à chacun dans ce qu'il a de plus humble, force est de reconnaître que leurs visées affichées sont du côté de la reconnaissance de l'homme comme « être d'amour », envers Dieu certes, mais aussi envers son prochain, comme être capable de respect envers lui et les autres, comme être possédant une dignité propre et inaliénable. Aucune religion ne traite de l'homme tel qu'il est puisqu'il s'agit toujours d'un « autre que l'homme » ; mais les religions contribuent à la connaissance de l'homme par un apport inestimable, la recherche de sa définition éthique.

L'opposition Nature et Culture ne peut-elle s'avérer une aporie¹ féconde ? Si les religions s'intéressent à l'homme dans ses rapports avec Dieu, c'est-à-dire en tant qu'être déterminé par une histoire qui n'est pas la sienne et le dépasse, les philosophies s'attachent plutôt à le définir en lui-même, pour lui-même, bien que le principe de transcendance ne soit pas toujours écarté et crée ainsi des ponts de sens avec les approches religieuses.

Les philosophes de la Grèce Antique, mais également ceux du Siècle des Lumières, se font apologues de « *l'homme rationnel* » par opposition à l'animal qui, lui, n'est pas doué de raison. Cette position crée des devoirs et fonde une dignité : ne pas être un animal, c'est résister aux conduites instinctuelles, aux passions, mais c'est aussi rendre possible une société ; en effet, alors que les animaux, du fait d'une reproduction à l'identique, ne peuvent être « solidaires » que dans l'espace, l'homme, lui, est également solidaire dans le temps et peut donc évoluer par les liens symboliques qu'il entretient avec ceux qui l'ont précédé et les liens imaginaires qu'il crée avec ceux qui lui succéderont. La capacité à élaborer une réflexion logique et à comprendre le monde, véhiculée par la parole d'une infinie richesse, autre spécificité humaine, cette aptitude à se lier aux autres du fait de sa « nature », mais aussi grâce à sa culture, vont lui permettre de maîtriser son destin dans une société elle-même maîtrisée par lui.

Mais la raison, quand elle devient principe suprême, explication hégémonique de l'activité humaine, peut conduire à de dangereuses positions. Ainsi surprend-t-on Diderot oser une affirmation qui peut conduire à des actes peu « raisonnables » : « *Celui qui ne veut pas raisonner, renonçant à sa qualité d'homme, doit être traité comme un être dénaturé* ». Cette raison qui, chez Platon, doit conduire à vivre dans une Cité idéalisée où l'homme de raison est inséparable de l'homme-citoyen, cette raison ne peut concevoir que des citoyens

¹ Aporie, non pas au sens d'impasse, mais de question sans réponse.

parfaits, c'est-à-dire sains de corps et d'esprit..., et malheur à ceux qui ne le sont pas.¹

S'éloignant des débats interminables sur le statut de la raison, mais aussi concernant l'empreinte originelle de la religion, l'humanisme de la Renaissance va soutenir que l'homme est la mesure de toute chose et source autonome des valeurs. A une époque où Copernic démontre que la terre n'est pas le centre de l'univers, mettant en porte-à-faux toute la construction théologique, cette valorisation de la personne humaine donne toute sa dimension à un esprit critique de moins en moins enfermé dans les schémas totalitaires, fussent-ils ceux de la Raison. A l'utopie de l'homme rationnel de la Grèce Antique, Pascal au XVII^e siècle va opposer « *l'homme duel* », doué de raison, certes, mais travaillé tout autant par les passions. Vision d'une étonnante modernité, cet homme « toujours divisé et contraire à lui-même » illustre, longtemps avant Freud, notre complexité, notre fragilité, notre imperfection irrémédiables.

Jean-Jacques Rousseau va envisager le statut de l'être humain à travers ce que nous appelons aujourd'hui les relations sociales. Dévoyé par la nécessité de la division sociale du travail pour faire face aux rigueurs de la nature, l'homme originel, postule Jean-Jacques Rousseau, est un homme naturellement bon. Cette affirmation de l'existence d'une inclinaison naturelle du cœur vers le bien, suppose une « *conscience morale qui bénéficie d'une antériorité de droit et de fait sur toute éducation morale* »², celle-ci ne pouvant avoir comme fonction que d'écartier les influences sociales -nécessairement néfastes- afin de permettre au sujet de se développer « naturellement ». Cet « *homme dénaturé* », mais socialisé dans le Contrat, c'est l'homme-citoyen, non plus dominé par la Cité, mais au fondement même de l'autorité politique.

« *L'homme est né libre, et partout il est dans les fers* », déplorait le philosophe du Contrat Social ; ses chaînes sont nombreuses et métaphorisent tantôt la religion, tantôt la société, ici la raison, là la passion, au point que Nietzsche, cent ans plus tard, dénoncera toute forme de culture et de morale comme entrave à la valeur suprême : le dépassement de soi. « *L'homme-transitoire* », entre la bête et le surhomme, doit être dépassé. Pour Marx, c'est la société issue du mode de production capitaliste qu'il convient de dépasser, car l'individu libre ne peut se développer que dans une communauté humaine, le Communisme, où toute aliénation sociale et politique est abolie. « *L'homme-prométhéen* » de Marx se définit par le travail qui, ayant permis à la nature d'assouvir ses besoins élémentaires, génère en même temps le développement des facultés proprement humaines, celles qui en font un être social. Plus près de nous,

¹ Ici, il nous faut anticiper une position éthique essentielle : l'homme est un tout et si, pour des raisons de commodité d'analyse, il est inéluctable d'en chercher les caractéristiques, posons qu'il est inadmissible de réduire un individu humain à un groupe, fût-ce-t-il celui des « élites », à une catégorie, fût-ce-t-elle celle des « vertueux » ou à un seul caractère, fût-ce-t-il celui -pour les croyants- d'avoir « une âme »... L'oublier pousse Platon, Diderot - et bien d'autres ! - à justifier d'exclure tels ou tels humains de l'humanité. En dignité, la « géométrie variable » est toujours fatale à celui qui en est victime. « *Quant à ceux qui ne sont pas sains de corps, on les laissera mourir...* », citation attribuée à Platon, Knibiehler (Y.), « La morale de l'histoire », in *Autrement*, n°93, octobre 1987.

² Meirieu (P.), Le choix d'éduquer, op.cit., page 144.

mais à l'instar de celui de l'humanisme de la Renaissance, « *l'homme-condamné-à-être-libre* » du courant existentialiste devient responsable -et lui seul- de tout ce qu'il fait puisqu'aucune raison objective ne peut justifier son existence, que ni Dieu, ni la « Nature humaine » ne sauraient se démontrer.

Ainsi « *l'homme-des-philosophes* » n'existe pas ou, plutôt, n'existe que pluriel. Homme rationnel, duel, dénaturé, transitoire, prométhéen ou condamné à être libre. Approches multiples, contradictoires, les tentatives philosophiques ne nous permettent pas de stabiliser une représentation avec quelque certitude. A la question : « Qu'est-ce que l'Homme ? », ni les religions, ni les philosophies ne semblent pouvoir répondre. Mais elles nous éclairent : n'est-ce pas leur raison d'être ? Tant que l'aporie est féconde, tout danger d'obscurantisme hégémonique et triomphant n'est-il pas écarté ?

Du côté des sciences humaines, peut-on échapper à l'homme composite ? Comme le souligne Jacques Lecomte¹, « *analysé par les sciences humaines, l'être humain se révèle aussi composite que lorsque les philosophes l'observent. Pour rendre compte de cette diversité, s'entrechoquent des notions aussi variées que pulsions et stratégie, individualisme et culture, rationalité et conditionnement* ».

On peut situer la naissance de *l'anthropologie* au XVIII^e siècle, au croisement de trois courants convergents : « *Les apports des naturalistes (Linné, Buffon) qui cherchent à classer l'homme au sein des espèces naturelles ; la réflexion des philosophes des Lumières (de Rousseau à Kant) qui proposent une théorie de la nature humaine et, enfin, des récits et observations issus de la deuxième grande vague d'exploration*² (en Afrique, en Amérique et dans le Pacifique)³ ». De ce gigantesque brassage d'idées si éloignées à l'origine naîtra peu à peu une nouvelle vision de l'humaine condition.

D'abord, il n'existe qu'un seul genre humain : le « sauvage » est un être humain, avant d'être un « non-civilisé ». Même si des différences existent entre les hommes (Travaux de Linné sur les races), la distinction radicale est celle qui existe entre l'homme et les animaux (Travaux de Buffon qui veut poser « les fondements d'une science nouvelle : la science de l'homme »). Cet homme, ce n'est plus Dieu qui l'explique. Caractérisé par des propriétés excluant la tentation théologique -le langage, la pensée, la technique, la vie en société-, il obéit à des définitions à caractère scientifique, matérialiste. Son histoire devient celle de la civilisation, concept qui se développe pour expliquer ce qui sépare les races humaines. L'évolution passe par les trois stades que sont la sauvagerie, la barbarie, la civilisation.

Cette unicité du genre humain permet d'envisager un vaste projet : penser l'homme dans sa globalité et dans sa diversité. Il fut concrétisé par

¹ Lecomte (J.), op.cit., p.20.

² Déjà la « découverte » par Christophe Colomb en 1492 de populations jusqu'ici totalement ignorées, constitua une interrogation anthropologique sans précédent pour l'ensemble du monde occidental ; en 1550, la célèbre « controverse de Valladolid » est un exemple de la manière dont ces questions étaient posées avant cette deuxième grande vague d'exploration.

³ Weinberg (A.), « Origine de l'anthropologie et anthropologie des origines », in *Sciences humaines*, 1996, n°64, p.26.

la création d'une société savante, pluridisciplinaire dirions-nous aujourd'hui, favorisant les échanges entre naturalistes, philosophes, médecins, historiens, explorateurs. Bien que la plupart d'entre eux se réclame d'un même courant de pensée, « l'idéologie » comme science des idées, de leur naissance, de leur formation, de leur rôle la Société pour l'observation de l'homme, née en 1799, s'éteindra dès 1805, minée par des querelles internes.

Mais l'anthropologie n'a cessé de se développer autour de la problématique centrale de l'unité et de la diversité de l'être humain, sans fournir à ce jour une réponse « définitive » à la question. De physique -il s'agissait alors de hiérarchiser les races humaines par des mensurations-, l'anthropologie se fit culturelle et, au début du XXème siècle, grâce à l'apport d'Auguste Comte, les civilisations étaient hiérarchisées selon que la pensée humaine à l'œuvre ressortit à la magie, à la religion ou à la science.

Le XXème siècle réagit à ces conceptions hiérarchiques. Toutes peuvent conduire à des dérives potentiellement dangereuses pour l'individu : l'exclusion naît, non des distinctions entre les hommes mais de leur hiérarchisation. En posant comme irréductible la relativité des cultures entre elles, toutes sont à considérer « en égale estime » : le développement technique du monde occidental est remarquable et digne d'intérêt mais pas « plus » que la spiritualité orientale ou que la complexité sociale des Arborigènes d'Australie. Ce relativisme culturel, sorte de résurgence sophiste, dont le postulat fondateur semble garantir la non émergence de positions hégémoniques, peut aboutir cependant à justifier des pratiques inhumaines au nom de la relativité et de l'égale dignité ; ainsi, comme le dénonce Olivier Reboul, « *l'excision des filles*¹, voire *l'anthropophagie* auraient la même valeur que l'égalité, le respect des droits de l'homme ».

Dans les années 80, on voit émerger une critique radicale de cette relativité quand elle devient un relativisme culturel indépassable, par la mise en évidence, non d'une culture qui serait meilleure que les autres², mais de comportements culturels universels qui composeraient une sorte de noyau commun autour duquel graviteraient des comportements spécifiques.³ Il y aurait donc à la fois unité et diversité de l'être humain et place pour penser l'humanité en termes de trajectoire universelle, croisée et recroisée par des cheminements individualisés, c'est-à-dire en terme de rencontres prédéterminées et, surtout, de rencontres possibles.

¹ Il s'agit là d'une position de principe que nous partageons : ne pas prendre parti dans ces situations relève de l'intolérable. Au nom de l'interdit de violence, ces pratiques doivent être condamnées. Mais, à l'instar de Tobie Nathan, on peut admettre de ne pas juger, l'espace d'un instant, quand il s'agit, par exemple de chercher à comprendre dans un but thérapeutique. Car si ces pratiques sont indignes et condamnables, la souffrance des pratiquants qui n'en comprennent pas l'interdiction est aussi digne d'intérêt pour le thérapeute que celle de la victime.

² Les expériences (in)humaines de ce siècle nous incitent à la modestie ; reste que si notre culture est imparfaite, une de ses qualités essentielles est qu'elle ne l'ignore pas et cette ouverture constitue une des clés des évolutions possibles.

³ Ces invariants sont à rechercher du côté des langues (aucune langue n'est intraduisible), des lois scientifiques (qui ne peuvent pas ne pas être), des Droits de l'Homme (ce qui est tolérable par tous).

Les psychologies ravivent l'éternel débat de « la raison et de la passion ». Penser l'homme dans son unicité et sa diversité est un immense acquis ; mais, si cette richesse repose sur des différences, des contrastes, voire des contradictions, sur quoi, à défaut de sélectionner et donc de réduire, faut-il insister : les pulsions éprouvées ou les comportements observables, ou encore les processus mentaux supposés ? Quels types d'éléments faut-il privilégier : les éléments internes au sujet ou externes à celui-ci ? Doit-on en privilégier certains, et au nom de quoi, ou étudier leurs inter-relations ?

A l'ébranlement des certitudes par la révolution copernicienne quant à la place centrale de l'homme dans l'univers, Freud va ajouter celui qui génère une nouvelle représentation de la personne, renforçant le mouvement de doute quant-à la toute-puissance de l'homme. Pour reprendre une formulation lapidaire de Georges Amado¹, avec Freud, « *au commencement est l'affectivité, ultérieurement l'affectivité demeure. Le reste tourne autour* ». En mettant en lumière l'aspect informationnel des faits psychiques, en saisissant les événements comme des signes, en affirmant l'importance de l'inconscient, Freud apporte un regard radicalement neuf sur l'homme ; en particulier, cela implique qu'il n'y a pas de différence de nature entre le normal et le pathologique, ni de frontière radicale entre les deux : chez l'individu normal, il y a une « plasticité des tendances » qui permet au sujet de circuler d'un mode symptomatique à un autre, alors que chez l'individu malade, il y a perte de cette mobilité. Or, situer la définition de l'Homme en dehors du clivage normal/pathologique est fondamental : c'est déjà reconnaître aux malades mentaux leur appartenance au monde des humains, ce qui n'a pas toujours été le cas.

Pour Freud, l'homme est d'abord un être de désir dont la plénitude ne peut être atteinte que lorsque le mode d'organisation qu'adopte le sujet, son « moi », lui permet de faire face, de façon satisfaisante, aux pressions des exigences internes et externes ; pour atteindre ce but, le « moi » du sujet se développe en tant que résultante de trois séries de facteurs : les facteurs héréditaires, les pulsions internes du sujet et la réalité externe. Cette approche novatrice de Freud est tout autant le produit des concepts nouvellement développés à son époque que source même de nombreux concepts qui aideront à l'émergence de nouvelles représentations de la personne humaine.

En effet, Freud n'est ni « l'inventeur » ni le « propriétaire » de la notion d'inconscient. A son époque, l'idée d'une vie mentale inconsciente est admise par la plupart des philosophes : elle est déjà implicitement présente au début du XVIII^e siècle chez Gottfried Wilhelm Leibniz qui distinguait la perception de la conscience ou « aperception » en expliquant que chez l'homme, de petites perceptions sont continuellement en action sans qu'il s'en aperçoive. On la retrouve notamment chez Schopenhauer comme un attribut de la volonté et chez Theodor Lipps² au début du XX^e siècle au sujet duquel, Freud reconnaissait qu' « *il faut, comme l'a dit Lipps, voir dans l'inconscient le fond de*

¹ Amado (G.), L'affectivité chez l'enfant, Paris, PUF, 1974, pp. 75.76.

² Theodor Lipps (1851-1914) était professeur de psychologie à Munich.

toute vie psychique »¹. Ainsi, pour Thierry Bonfanti « *La notion d'inconscient a relativisé les prétentions rationalistes du siècle des Lumières en donnant droit de cité aux forces pulsionnelles les plus irrationnelles. Elle a ainsi ouvert la voie à une meilleure connaissance des complexités de l'âme humaine* ».

En continuité avec les conceptions de Freud -l'être humain n'est pas autonome- mais aussi en rupture avec elles -ce n'est pas tant l'histoire interne du sujet qui compte que le contexte de son développement-, des psychologues vont développer une théorisation comportementale. Les processus psychiques étant inaccessibles, l'homme ne peut être appréhendé que dans ses comportements observables, eux-mêmes référés à des causes tangibles. Il n'existe pas de prétendue autonomie intrinsèque : déterminé par son environnement, l'homme ne peut devenir libre -car on ne renonce pas à cet idéal- que pour autant qu'il sera en mesure de modifier ce qui le détermine ; c'est là où s'ancreront sa liberté, sa responsabilité.²

Dans les années 60, se distinguant de la psychanalyse tout autant que du comportementalisme, le courant de la psychologie cognitive va s'attacher à l'étude des processus mentaux qui caractérisent l'homme. Au carrefour des apports contemporains des neuro-sciences, de la linguistique, de l'anthropologie et des approches philosophiques et psychologies nouvelles -et cependant dans la tradition des grandes interrogations sur la représentation mentale, le savoir, des philosophes grecs, de ceux des Lumières ou de Kant-, ce courant a de nombreuses applications dans des domaines aussi variés que l'ergonomie, la pédagogie ou la psychothérapie ; mais il échoue à définir l'homme, cherchant seulement -mais ce « seulement » n'est-il pas déjà l'indice d'une démesure ?- à en comprendre le fonctionnement.

Oubliée quelque peu par ceux qui privilégièrent les processus mentaux ou par ceux qui, au contraire, ne jurent que par l'environnement, la dialectique individu/société est l'objet propre du questionnement sociologique. Les sociologues n'ont pas toujours évité l'hésitation épistémologique stérilisante en opposant l'homme-acteur-individuel à l'homme-individu-situé ; mais leurs approches enrichissent le débat sur l'homme et ouvrent une dialectique : l'homme n'est-il pas un être qui peut aussi déterminer ce par quoi il est déterminé, un être qui agit tout autant qu'il est agi ? Le débat est loin d'être clos et les approches sociologiques ne peuvent, à elles seules, prétendre répondre à toutes les questions.

Plus récents, les observations et les concepts éthologiques vont à la fois brouiller les cartes et contribuer à éclaircir le débat. La définition de l'homme en opposition avec l'animal se dérobe car l'espoir d'y parvenir s'estompe en même temps que les frontières élaborées avec tant de persévérance. L'étude assidue, avec des techniques de plus en plus sophistiquées, des comportements individuels et en groupe des animaux va relativiser -radicalement serait-on tenté de dire- toute tentative d'établir une quelconque exclusivité des conduites humaines. Si des singes se reconnaissent dans un miroir, si telle espèce animale

¹ Bonfanti (T.), L'inconscient d'hier et d'aujourd'hui, in Sciences Humaines, n°52, Juillet 1995, p.19.

² Burrhus Frederic Skinner, psychologue américain, spécialiste du conditionnement et de l'apprentissage et considéré comme le « père » de l'enseignement programmé, ira jusqu'à écrire : « A l'Homme en tant qu'homme nous disons sans hésiter : bon débarras ».

développe des aptitudes au langage, si certains oiseaux comptent, si les « sociétés » animales sont également structurées par des « clôtures »¹, des rapports hiérarchiques et si chez l'homme, « cet animal qui s'ignore », même le choix du partenaire sexuel ou des qualités morales telles que l'altruisme ne sont qu'au service d'un programme irréductible et prédéterminé de survie, quelle pourrait être « la clé » de la nature humaine ?

L'observation de la nature, on vient de le voir, peut remettre en cause la notion même d'homme en tant qu'être radicalement différent des autres espèces ; mais l'étude de l'homme et de sa culture peut aussi aboutir à la mort du sujet dont les pensées et les actions sont déterminées par des structures universelles -les mythes, la parenté etc.- et l'idée même de l'homme, en fin de compte, comme concept contingent appelé à disparaître. Mais ce sujet, cet « *insupportable enfant gâté*, dont parle Claude Lévi-Strauss, *enfant gâté qui a trop longtemps occupé la scène philosophique et empêché tout travail sérieux en réclamant une attention exclusive* », loin de se laisser définir par des tentatives de réintégration dans la nature ou dans la culture et qui n'aboutissent qu'à le dissoudre, le sujet renaît à chaque fois et se fait « *totalité bio-psychosociologique* » pour Edgar Morin qui rejette toute définition qui fasse de l'homme « *une entité, soit supra-animale...soit strictement animale* » car pour lui, il est évident que « *l'homme est un être culturel par nature parce qu'il est un être naturel par culture* »...².

2.2.2. Qu'est-ce que l'homme ou l'inévitable interrogation éthique.

Si ces approches plurielles ont aidé à désigner, voire à éliminer quelques fausses questions et quelques pseudo-questions, restent les vraies questions et, parmi elles, une qui fonde notre interrogation : mais peut-on définir l'homme ?³ Ou mieux, peut-on définir l'homme autrement que comme être de complexité et être paradoxal ? Etre de complexité, parce que cette entité « bio-psychosociologique » ne peut être réduite à aucune de ses composantes, pas plus que caractérisée par une seule de ses relations dialectiques ; être paradoxal, parce qu'il ne se définit peut-être qu'en tant qu'il est sans cesse « au-delà de lui-même », objet définit par son infinitude qui le fait sujet, c'est-à-dire liberté ? Dès lors, si une réflexion sur l'homme ne peut, sans dommages, ni s'en tenir aux faits, ni s'appuyer sur la transcendance, si une telle réflexion ne peut davantage s'exonérer du principe de réalité ou de la nécessité téléologique⁴, la question ne se ramène-t-elle pas à chercher ce vers quoi tend notre être ? Cette tension vers un objet, objet « *auquel nous sommes attachés par toutes nos fibres, mais qui se dérobe comme* »

¹ Par exemple, les oiseaux en chantant délimitent leur espace : le chant « clôture » leur territoire.

² Morin (E.), Le paradigme perdu: la nature humaine, Paris, Seuil, 1973.

³ cf. cette réflexion de Luc Ferry lors d'un débat avec François Laruelle : « Si l'on accepte (...) que le propre de l'homme réside dans le fait de ne pas avoir de propre, que la nature de l'homme est de ne pas avoir de nature, que la définition de l'homme est de ne pas avoir de définition, (...) que l'homme n'est rien au départ, à la différence de l'animal qui est quelque chose puisqu'il a un instinct, un code... »

⁴ Téléologie : discours sur les fins, étude de la finalité.

le temps se dérobe, qui est aussi illimité que le monde lui-même »¹, cet objet, en tant qu'il excède toute détermination, ne peut-on l'appeler « liberté » ? Ce désir spécifiquement humain de tendre vers l'inaccessible crée une tension : n'est-ce pas celle-ci qui porte, anthropologiquement, la condition humaine ?

Si, objet d'une téléologie, l'éthique est d'abord une visée, un horizon qui recule au fur et à mesure que l'on s'en rapproche, elle se veut aussi « méta-morale » qui permet de prendre position dans l'ici et maintenant, d'éclairer les règles de conduite acceptables pour tout être humain. En ce sens, et c'est le premier paradoxe, en tant qu'elle est ce qui permet de déconstruire les règles de conduite de chacun ou celles qui fondent les déontologies, elle est antériorité tout autant que visée. Au-delà des normes, qu'il faudra bien, certes, être capable de traduire en règles, présumons que l'homme est l'être -et le seul- capable de s'interroger sur la finalité de ses actes ou, selon la remarque de Thomas De Koninck, « *à vrai dire, l'être humain se définit sans doute le mieux comme un être questionnant* »². Cette interrogation le place d'emblée devant la question de l'Autre... « *car l'existence de l'Autre, chaque fois que j'agis et au sens propre des mots, « fait question »* »³. Entre indifférence et indignation devant ce que je fais, ce que je lui fais, il y a toujours l'Autre en miroir, formant ou déformant. L'éthique naquit justement un jour de l'indignation révélée par la rencontre du « je » et de l'Autre. De la religion à l'éthique ainsi entendue, la question se déplace de l'autre-que-l'homme à l'autre-en-tant-qu'homme et cet Autre va devenir la référence obligée : « *...est-ce que je permets à l'Autre d'être, face à moi, voire contre moi, un sujet ? ...Telle est, pour nous, la question éthique fondamentale* »⁴. Suffirait-il, pour fonder une définition universelle de l'homme, de se mettre d'accord sur ce qui permet à l'être de devenir Autre, c'est-à-dire sujet de lui-même ?

Surgit alors une autre question qui marque la paradoxalité initiale de la pensée éthique contemporaine⁵. L'éthique est appelée, et de plus en plus, à la rescoussse pour éclairer l'homme dans ses conduites ici-bas, au moment même où les conditions de généralisation, voire d'universalisation sont défaillantes. L'éthique est, en quelque sorte, interpellée au moment même où paradoxalement tout semble l'annuler. Le vide éthique⁶ qui, pour reprendre une expression de Hans Jonas, « *s'accouple au plus grand des pouvoirs* », la mort des idéologies tant de fois énoncée et le statut de l'individu égoïste élevé au rang de valeur suprême si souvent déploré, toute cette argumentation de fin de siècle confine à l'antienne, ressassée comme une sorte d'éthique du désespoir⁷.

Ainsi se développerait cette nouvelle quête axiologique sur fond d'impuissance à trouver les conditions de son élaboration. Cette éthique,

¹ Kirkyacharian (J.J.), Journées d'étude Ethique et handicap, CREAI Rhône-Alpes, Février 1997.

² De Koninck (Th.), De la dignité humaine, Paris, PUF, 1995, p.159.

³ Meirieu (P.), Le choix d'éduquer, op.cit., p.11.

⁴ *ibid.*, p.12.

⁵ Russ (J.), La pensée éthique contemporaine, Paris, PUF, 1995.

⁶ cf, par exemple, les derniers ouvrages de Gilles Lipovetsky.

⁷ Pour Gilles Lipovetsky, dans un monde individualiste, désenchanté, sans foi collective mobilisatrice, nous assistons à l'élargissement social du dissensus éthique.

dont on attend tout, se voit désavouée aussitôt convoquée et sa primauté n'est affirmée que pour mieux en montrer l'impossible avènement. A l'aube du XXI^{ème} siècle, ces paradoxes seront-ils source de créativité ou tomberont-ils au rang des contradictions stériles ? L'homme aurait-il vraiment renoncé à vouloir marier éthique, hic et nunc et infini ?

Ainsi l'éthique occupe-t-elle une place inconfortable: entre tentation relativiste ou universalisante, visée ou impératif préalable, secouriste attendue, mais sans moyens d'accueil. Après Auschwitz, impossible de penser comme avant : regardant l'homme, nous ne voyons plus la même personne que jadis. Et notre génération, celle qui a encore le nez dans cet absolu scandale, au sens étymologique¹, pour la pensée humaine, a hérité pour longtemps d'une méfiance absolue pour tout système d'explication prétendant ou pouvant prétendre à une cohérence absolue. « *Au bout de tout système*, insiste Henri-Jacques Stiker, *de toute cohérence trop bien faite, de toute pensée à prétention définitive, les portes d'une prison attendent* »². On peut y voir la raison du succès grandissant de la tolérance, qui, d'une position impliquant une sorte de condescendance, voire de mépris, se voit propulsée au rang de valeur suprême. Or, on sait bien que tout tolérer peut légitimer les attitudes les plus autarciques et égoïstes ; cette position morale est tout aussi intenable que de se considérer comme seul propriétaire de valeurs indiscutables. Une telle tolérance devient même, lorsqu'elle est sans contre-poids, une simple indifférence, une sorte de démission.

Peut-être nous faut-il accepter au moins un universel de l'esprit humain : la règle morale qui fait obligation à l'égard d'autrui et ce, indépendamment des variations culturelles, car fonctionnant comme un a priori, un point aveugle de la pensée, l'a priori fondateur. Préalable sans lequel toute action, toute communication avec autrui sont impensables, et ce, dans toute société, fut-elle qualifiée de « sauvage », l'a priori n'est pas déductible de la connaissance puisqu'aucun état des lieux ne peut rendre compte du « tu dois ». Non déductible et également non négociable car il ne souffre pas de compromis, sauf à perdre son caractère de principe, la maxime éthique est logiquement première. Puisqu'il faut toujours agir comme on souhaite que les autres agissent, autrui est, en tant que tel, la source de l'obligation.

Mais aujourd'hui cette logique kantienne ne se heurte-t-elle pas à ce que Gilles Lipovetsky appelle « le crépuscule du devoir » ? Cette « maxime première » fonctionne-t-elle encore dans notre société qualifiée parfois de post-moraliste, d'hédoniste, d'individualiste ? Ne sommes-nous pas davantage dans une sorte d'éthique de compromis où « *nous n'attendons pas de l'autre sacrifice et bienveillance, mais respect accru de l'existence* »³ ?

Quand on cherche l'homme dans la littérature éthique d'aujourd'hui, on trouve d'abord l'Autre : l'autre, avec ou sans majuscule, autrui, le prochain, la réflexion sur l'homme passe désormais par l'altérité. Pourtant, dans

¹ Du grec scandalon, pierre d'achoppement.

² Stiker (H.J.), Culture brisée, culture à naître, Paris, Aubier Montaigne, 1979, page 10.

³ Lipovetsky (G.), Le crépuscule du devoir, page 290.

une enquête récente sur les valeurs des français une tendance « lourde » apparaît : l'autre, en général, est suspect, ou, plus exactement -et nous y reviendrons quand nous aborderons la question des personnes handicapées-, il y aurait un rejet croissant des « gens » repérables par leur plus grande altérité : « *gens émotionnellement instables, ayant un casier judiciaire, alcooliques, familles nombreuses, extrémistes etc.* »

Emmanuel Lévinas occupe une place incontestée dans cette réflexion, aussi marquante que l'inexplicable calvaire des martyrs du national-socialisme auxquels il dédie d'ailleurs l'un de ses ouvrages, tant sa pensée a été modelée par cet impensable. Depuis Auschwitz, nous savons que l'homme, c'est aussi celui que l'on peut piétiner jusqu'à l'effacement, que l'on peut réduire à un matériau, une denrée, une fumée et même rien. Pour lui, penser l'être et l'autre doit passer par un double mouvement critique. L'autre, pour la pensée occidentale, est conçu comme totalité, comme concept devant unifier, synthétiser. Cette totalisation dérape immanquablement en totalitarisme, sauf à considérer l'éthique comme une plongée dans la relation inter-subjective, non synthétisable précisément, irréductible expérience où la conscience de soi, relation abstraite de soi à soi, est aussi relation avec l'autre, rencontre avec l'autre¹. Cette rencontre de l'Autre, métaphorisée par le Visage de l'autre, cette rencontre avec le visage de l'autre, introduit irrémédiablement ma responsabilité.

L'éthique est envisagée comme une expérience irréductible de la rencontre et de la responsabilité. Citant Dostoïevski dans « Les frères Karamazov » - « *Nous sommes tous coupables de tout et de tous devant tous, et moi plus que les autres* »-, Emmanuel Lévinas plaide pour l'homme qui n'est être qu'en tant qu'il se sait responsable d'autrui, la responsabilité étant initialement un « *pour autrui* ». Mais cette responsabilité totale, « *qui répond de tous les autres et de tout chez les autres, même de leur responsabilité* »², n'entraîne-t-elle pas qu'autrui est également responsable à mon égard ? Peut-être, poursuit Emmanuel Lévinas, mais c'est son affaire ! « *Je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque, dut-il m'en coûter la vie (...) C'est précisément dans la mesure où entre autrui et moi la relation n'est pas réciproque, que je suis sujexion à autrui, et je suis « sujet » essentiellement en ce sens. C'est moi qui supporte tout* »³.

Or que nous apprend notre siècle que nous ne sachions déjà lors de la rencontre avec autrui, autrui dont le visage nous conduit à cette responsabilité totale, sans réciprocité ? Que l'homme est fragile, vulnérable, faible. Cette fragilité n'est plus dans son rapport idéal avec les dieux, mais l'homme l'est réellement, ici et maintenant, à cause de ses semblables⁴: jamais l'homme n'a été exposé à ce point à lui même ; et cette rencontre avec ce visage

¹ De Koninck (Th.) : « C'est uniquement en éprouvant ma propre humanité que j'ai accès à celle des autres : l'angoisse ou la joie d'autrui échapperont à qui n'aurait pas connu ces sentiments. Qui n'a pas aimé ne comprend rien à l'amour ». op.cit., page 78.

² Lévinas (E.), Ethique et infini, Paris, Fayard, 1982.

³ Lévinas (E.), op.cit., p.95.

⁴ On peut y voir une explication possible de la laïcisation des sociétés : l'humanisation du divin, la sacralisation de l'humain en seraient les corollaires.

vulnérable -et sacré- m'impose un interdit : l'interdit de la violence. Dans cette éthique de la transcendance religieuse, Emmanuel Lévinas réaffirme le « Tu ne tueras point », mais cette fois, c'est dans le monde tel qu'il est ici-bas et dans l'irréductible expérience inter-subjective que la maxime est énoncée. Mais notre affirmation selon laquelle cette responsabilité s'ancre dans le ici et maintenant, même lorsqu'elle est d'inspiration religieuse, doit être complétée : car si elle concerne le hic, la responsabilité contemporaine ne se limite pas au nunc. Aujourd'hui, elle porte sur l'avenir de l'humanité, humanité perçue à son tour comme fragile tant les nouveaux pouvoirs qu'elle s'octroie peuvent la menacer¹ : ainsi, pour Hans Jonas, l'authentique objectif du principe de responsabilité, c'est la survie de l'humanité.

Autrement dit, ce qui nous distingue radicalement des positions antérieures est que notre regard se décale de l'éternité vers le temps, ce temps réel qui, lui, devient accessible puisque vulnérable : ce n'est plus l'éternité qui compte, mais c'est le temps qui nous est compté. Non seulement l'éthique repose sur l'expérience d'autrui, ce qui impose la mise à distance de toute violence, mais celle-ci se fait incommensurablement plus large puisque je suis responsable non seulement de l'autre, partout, mais également de l'autre qui va advenir. « *L'homme ne constitue même pas le dernier mot*, renchérit Kostas Axelos² ; *plus que de l'homme, il y va du monde. Le jeu qui traverse l'homme fait de lui le fragment parlant, le partenaire du jeu du monde* ».

Comme nous venons de le voir, le renouvellement contemporain de la réflexion éthique passe par le principe de réalité : c'est du réel, dans son essence douloureuse et tragique, qu'il faut partir pour fonder une position tenable³. L'Holocauste, le désastre écologique qui s'installe à bas-bruit dans notre monde achèvent le temps des visions déréalisantes du réel ; l'immanence rejoue la transcendance : « le soyez heureux, il n'y a rien à espérer », ce regard lucide sur ce monde-ci, seul univers possible, rejoue la responsabilité de soi-même vis-à-vis d'autrui pour tous, et à jamais.

L'homme met en actes sa condition inter-subjective par le respect de l'interdit de violence à l'égard de tous, y compris des générations futures : c'est dire qu'il est être de tension entre une éthique de conviction qui se veut perpétuellement critique des moyens au nom des fins et une éthique de responsabilité qui s'oblige à évaluer les conséquences des positions prises et des actions engagées en leur nom. A l'instar d'Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur part de l'expérience vécue du mal -il fut prisonnier de guerre pendant 4 ans- mais, il se caractérise surtout par son engagement politique : auteur engagé non seulement au sens où il a pris des positions claires et courageuses dans les débats qui ont secoué notre siècle -l'affaire Sacco et Vanzetti, la guerre d'Espagne, Munich, la guerre d'Algérie-, mais également dans la mesure où il s'est impliqué personnellement

¹ La multiplication récente des comités d'éthique constitue sans doute une réponse institutionnelle à ce sentiment angoissant.

² Axelos (K.), Eduquer, loin du conformisme et de la médiocrité, in Le Monde de l'éducation, Avril 1993.

³ « C'est dans l'homme, dans sa raison et dans sa liberté qui constituent sa dignité qu'il faut fonder les principes du respect de l'autre et non dans une divinité » Luc Ferry, op.cit.,page 59.

dans la création puis dans la gestion de l'Université de Nanterre. C'est sans doute la raison pour laquelle il va s'attacher particulièrement à saisir l'articulation entre la préoccupation téléologique -« le bon et le juste »- et le souci déontologique -« le bon et le légal »- : le rapport de soi à soi, le rapport de soi à autrui sont complétés par un troisième rapport essentiel, celui aux tiers institués.

Loin d'une conception individualiste et privative de l'éthique, Paul Ricoeur continue une tradition philosophique qui voit le sentiment du respect de la chose publique comme lieu possible du bonheur à certaines conditions. En effet si, certes je suis responsable d'autrui, de tout et de tous, ce « je » n'a de sens que dans la pluralité de ses positions possibles : je, c'est aussi tu, c'est aussi nous. Et ce « nous » s'incarne dans des institutions : or, de même que l'homme se montre pour ce qu'il est, c'est-à-dire vulnérable, les institutions elles aussi ont démontré leurs faiblesses radicales puisqu'Auschwitz est aussi bien l'impensé de l'homme que celui de la société. Dans ces conditions, c'est la justice qui va contribuer à orienter l'action humaine du « nous » vers l'accomplissement du « je », vers le bonheur, entendu à la fois comme visée commune et comme horizon d'un pluralisme irréductible. La justice devient cette vertu qui s'incarne en chacun de nous, dans un sentiment et une attitude, dans la société, dans ses règles et ses institutions ; vertu individuelle et sociale -si l'on peut dire- capable à la fois de garantir la durabilité des instances responsables des individus vulnérables et la capacité des individus à assumer la précarité des organisations.

Mais, nous l'avons déjà souligné, Paul Ricoeur participe au réalisme des positions contemporaines. Il constate que le bien et le mal croissent ensemble dans l'Histoire -et non l'un au bénéfice ou au détriment de l'autre¹. Le conflit est constitutif de l'être humain, intrinsèquement et socialement. Que faut-il donc pour que ce conflit, inéluctable, reste vivable pour tout un chacun sinon une règle de réciprocité ? « *N'exerce pas le pouvoir sur autrui, de façon telle que tu le laisses sans pouvoir sur toi* ». Cette maxime suppose une capacité partagée, celle de traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui et, complétant ce souci de l'autre, cette sollicitude, le respect, comme règle de réciprocité.

Les impératifs nécessaires et insuffisants consistent-ils en ce que l'homme soit juste, respectueux de lui et des autres ? De la même façon qu'une position corporelle n'est pas tenable si notre cerveau ne commande pas, à la fois des muscles qui la créent et des muscles antagonistes qui s'y opposent, le respect de l'homme « juste » à l'égard d'autrui n'est rien si la dimension conflictuelle de tout rassemblement humain n'est pas étayée par son contraire, la dimension consensuelle. Sauf à sombrer à nouveau dans le pire des idéalistes -ce que Paul Ricoeur se garde bien de faire-, comment imaginer une société pensée comme paradoxe « consensuel-conflictuel » ? Car les totalitarismes du siècle ont -définitivement²- bien fait comprendre la leçon: l'éloge de l'inégalité, érigée en loi suprême, tout autant que l'éloge de l'égalité, lorsqu'elle devient totalité, l'une et l'autre aboutissent à l'abomination. L'idée de totalité, insiste Ricoeur, même quand

¹ On retrouve ce réalisme chez Edgar Morin, dans les rapports entre science et obscurantisme, lorsqu'il remarque : « *Nos gains inouïs de connaissance se paient en gains inouïs d'ignorance* ».

² Nous n'en sommes pas certains. Ce doute est à l'origine de cet aphorisme désabusé : « Ce que l'Histoire enseigne aux hommes, c'est que l'Homme n'apprend rien de l'Histoire ».

il s'agit du bonheur voulu par l'homme, cette idée « *...ne doit toutefois l'habiter que comme une promesse inaccomplie* ». A cette meilleure volonté qui dérape irrémédiablement en pire perversion, il convient d'imposer des garde-fous : pour cela, il faut soutenir deux principes en même temps, celui de la justice politique et celui de la justice sociale

La justice politique crée des libertés de base (expression, éligibilité etc.) égales pour tous et mène à la notion de citoyenneté¹, et la justice sociale qui, tenant compte des inégalités inéluctables, accepte ces dernières si, d'une part, elles sont préférables à des inégalités plus grandes et si, d'autre part, elles sont préférables à une répartition égalitaire dès lors que le point de vue des plus défavorisés est considéré comme prioritaire². Fidèle à sa posture critique typique, prenant acte du reste que laisse la réponse à la question en terme de relation à autrui et de respect de l'autre, Ricoeur nous entraîne à rebondir sur une nouvelle interrogation, celle de la citoyenneté et celle de l'équité.

La bio-éthique nous engage sur la voie qui interroge la dignité de l'homme, à travers la citoyenneté et l'équité. La question de l'euthanasie, mais aussi celle du suicide, sont là pour rappeler que si je suis responsable d'autrui, si cette responsabilité suppose citoyenneté et équité pour s'exercer, moi, et moi seul, peux dire le sens de ma vie³. Me respecter, c'est donc respecter mon consentement et non faire de la vie, en soi, un principe directeur, contrairement aux tentations biocratiques. L'auto-détermination du sujet, son autonomie, se mesure au degré du respect d'autrui à l'égard du consentement de celui-ci, le respect de la vie devant nécessairement prendre en compte la qualité de la vie telle qu'elle se donne à la personne. Si donc, en fin de compte, c'est la dignité⁴ de la personne qui doit guider le médecin, le biologiste, notamment, c'est parce qu'à l'instar de la position kantienne la personne est considérée comme une fin en soi. Cette dignité humaine peut valoir plus que la vie puisque certains êtres préfèrent mourir plutôt que de la perdre. Considérée comme fin en soi, elle donne dans ce cas à la personne la possibilité de décider de la fin de soi.

La dignité et l'éducabilité ne peuvent-ils être pensés comme postulats fondateurs de l'interdit de violence ? Nous avons affirmé que toute

¹ Pour Saïd Bouamama, la réapparition du débat sur la citoyenneté révèle un double phénomène : la mise en évidence d'un écart dangereux pour la démocratie entre droits formels et droits réels et « une tentative de légitimer un nouveau statut de citoyen passif (en faisant) de la citoyenneté un impératif moral et non plus un droit politique ». Bouamama (S.), *Exclusion et citoyenneté*, in revue *Educations*, Octobre 1995, p. 16.

² cf John Rawls qui, dénonçant le libéralisme favorable aux plus entreprenants et le socialisme niant les inégalités, estime que les inégalités sont admissibles si, organisées à l'avantage de chacun, elles bénéficient d'abord aux plus mal dotés.

³ Cette position, fondatrice du sujet contemporain, est aussi la conséquence de « la fin des grands récits » comme le disait Jean-François Lyotard, récemment décédé. Alain Touraine dit aussi que : « Depuis qu'il n'y a plus de grand récit collectif et émancipateur, la grande affaire, c'est de faire de sa vie personnelle un récit, une histoire de vie ». L'homme se veut responsable mais prend le risque de se découvrir nu et seul.

⁴ Dignité est pris ici au sens éthique le plus élevé tel qu'on le trouve dans la Déclaration universelle des droits de l'homme : « la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et leurs droits égaux inaliénables ». Cette dignité de l'homme est affirmée comme un préalable et ne saurait être liée à aucun attribut de l'homme; sauf à risquer de créer des situations de perte de dignité ce qui transforme alors inéluctablement cette dimension fondatrice en moyen dangereux de distinguer ce qui est digne de ce qui ne l'est pas.

pratique éducationnelle renvoyait à une clarification des paradigmes qui la sous-tendent. Affirmation audacieuse, voire imprudente car dessiner les contours du sujet humain ne peut être entrepris qu'avec une immense humilité. Affirmation nécessaire afin que tout dispositif didactique, toute technique pédagogique, aussi ingénieux soient-ils, ne cèdent à la tentation de quitter leur place de moyens. Prolégomènes indispensables, ces éléments de clarification sont susceptibles d'esquisser le sujet humain dans sa spécificité irréductible et de l'approcher dans le champ de l'éducation.

A l'aube du troisième millénaire, l'Homme n'est plus cet « *animal raisonnable, ou d'une manière plus précise, mammifère bimane, à station verticale, doué d'intelligence et de langage articulé* » de notre Larousse de 1919 ! Élément d'un tout, le genre humain, l'être, est, à lui seul, tout : hologramme biologique, psychologique, sociologique qui ne peut s'appréhender que de façon complexe et singulière. Solidaire des autres êtres dans l'espèce, il l'est spécifiquement dans le temps grâce à la culture qui l'a intronisé et qu'il contribue à son tour de faire évoluer. Etre de passion tout autant que de raison, « *ego* » tout autant qu'« *alter-ego* », produit et acteur de son histoire, tantôt sujet, tantôt assujetti, domestique obligé et affranchi possible, il possède deux forces incommensurables, le désir d'atteindre l'inatteignable et sa capacité à pouvoir s'interroger sur ses actes. Cet être singulier ne peut le devenir ni le rester sans les autres. On le rêve totalement responsable de lui-même et des autres dans un souci de cet autre qui ne peut avoir de limites. Sa rencontre avec l'Autre « *qu'il aime-un-point-c'est tout, sans quatenus* »¹, dans la reconnaissance de leur vulnérabilité réciproque, cette rencontre est structurée par l'interdit de violence, qu'elle soit individuelle ou socialisée. Enfin, cet être éducable, au potentiel dont on ne connaît pas les limites pourvu qu'il s'actualise dans les conditions socialisées optimales, est lui-même jamais fini, tout autant que fin pour lui-même. Insistons - last but not the least ! - sur cet aspect tant il est fondamental pour tout éducateur. Si Alain faisait déjà remarquer, qu'en toute logique, « *l'on ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot* », il revient à Philippe Meirieu d'avoir souligné, qu'au-delà d'un présupposé logique, cette affirmation de l'éducabilité « *est la postulation éthique qui fonde le devoir infini d'éduquer* ».² Certes ce principe risque de n'être qu'une coquille vide s'il n'est soutenu par la conviction de ma propre responsabilité éducative ; mais il ne souffre aucune réserve, la moindre exception ; la plus petite restriction le met à mal et l'anéantit. Aussi notre réflexion sur la dignité de l'Homme et notre questionnement sur l'homme éducable se rejoignent-ils pour ouvrir un autre débat : le développement, sans limites semble-t-il, des techniques et des réseaux de communication ne constitue-t-il pas, lui aussi, un des fondements éthiques de l'homme contemporain ?

Il est tentant de s'appuyer sur un paradigme de la pensée contemporaine, celui du langage et de la communication. Le langage suppose un ensemble d'individus dialoguant entre eux et donc un consensus ; le « principe

¹ Pour reprendre une expression de Vladimir Jankelevitch : aimer l'homme « tout court et absolument ».

² Prairat (E.), « Le pari d'éducabilité », in *Educations*, Octobre 1995, P.10.

dialogal » fonde l'accord entre les sujets et guide la théorie éthique. Comment imaginer une activité communicationnelle sans présupposer, chez l'autre, l'impartialité, l'intelligence, la responsabilité ? En ce sens, toute communication n'est-elle pas normative puisqu'elle suppose autrui et, mieux, elle suppose qu'autrui est une personne.

Le développement du réseau Internet fournit l'occasion de réinterroger cet éloge d'une communication qui, par ce qu'elle présuppose, fournirait les fondements d'une éthique moderne. Certes, lorsqu'elle se fait maxime, la communication fonde une communauté humaine par les interdits qui l'organisent¹; mais, comme le souligne Zaki Laïdi², « *sur les avantages d'une communication mondiale instantanée, il n'est guère besoin de s'appesantir. Mais par delà la facilité d'accès à des réseaux d'acteurs ou de savoirs se profile l'utopie d'une société sans médiations* ». S'il est vrai que toute communication -y compris Internet- suppose le consensus d'une communauté d'individus, lui-même rendu possible par les qualités éthiques présumées de chacun, on voit bien dans cet exemple l'insuffisance de la proposition. Derrière cet « idéal » de communication ne se cache-t-il pas un idéal de société dans laquelle les lois du marché n'auraient plus à s'embarrasser des médiations sociales lentes et coûteuses ? Les effets sociaux en chaîne de ce que Zaki Laïdi appelle une « désintermédiation sociale » sont considérables : en particulier, « pourquoi entretenir un réseau d'écoles publiques quand l'accès au CD-Rom rend tout individu prescripteur de son propre savoir ? » Ainsi, l'utopie de la communication, le concept de relativisme culturel et l'éloge de la préservation du soi, si présents à notre époque, convergent-ils vers un être tourné sur lui-même, le développement du soi et non l'épanouissement du « nous », vers la valorisation du « soi immédiat » au détriment du « nous projet ». Le « je » éthique, celui de la dignité, s'accommode mal du « soi » quand il s'exacerbe ; tout comme le « nous » éthique, celui de la responsabilité, ne peut tolérer le « on » de l'indifférenciation.

Si notre ignorance et nos convictions nous ont empêché de définir l'homme, d'une manière totale et définitive, au moins avons-nous pu cerner sa fragilité et sa vulnérabilité, constitutives de son rapport inévitable à l'autre. Quelle qu'en soit la cause, plus l'autre apparaît différent, et moins l'homme risque d'être disposé, par sympathie « naturelle », à prendre fait et cause pour lui. L'homme contemporain pose en préalable la question de la dignité de tout être. Il affirme que chacun la possède, irréductible et inaliénable. Il dénonce, par conséquent, comme barbare, toute position susceptible d'aboutir à un rejet d'une partie de l'humanité. Ne faut-il pas se méfier alors des catégories abstraites, inventées pour désigner mais qui frappent souvent d'anathèmes les êtres réels transformés dès lors en exclus ? Notre recherche s'ouvre à présent sur la question du handicap qui fait exploser dans le réel la différence.

¹ cf Paul Ricoeur : l'interdit de « tuer » l'autre, de le nier, l'interdit de la manipulation et l'interdit du mensonge.

² Laïdi (Z.), « Les nouvelles utopies de l'ego », in Libération du 12.03.96, p.6..

CHAPITRE III

L'HOMME DIFFERENT

« Grande est notre faute si la misère de nos pauvres découle, non pas des lois naturelles, mais de nos institutions ».

Charles Darwin (Voyage d'un naturaliste autour du monde).

L'histoire du handicap est d'autant plus délicate qu'on ne trouve pas dans le passé les distinctions représentatives qui sont les nôtres aujourd'hui. Ce que nous appelons normal ou anormal à notre époque résonne différemment dans les sociétés antérieures, voire n'a aucune signification. L'objet « handicap » est en effet récent et les risques d'anachronisme sont grands pour qui voudrait remonter le temps et appliquer au passé la grille de lecture du présent. Cette notion ne se dégage pas aisément des notions plus générales d'infirmité, d'oisiveté, de pauvreté. Il n'est pas pour autant satisfaisant de renoncer à retrouver les fils historiques de ce concept. Usant d'une métaphore, Henri-Jacques Stiker compare le problème du handicap à un morceau de poterie découvert dans une fouille, qui permettrait d'apporter des indications importantes sur la culture dont il est le vestige. Plutôt que d'étudier l'objet « handicap » en soi, analysons le rapport que la société entretient avec lui au cours des siècles, puisque c'est bien ce rapport qui finalement intéresse, au sens où c'est par lui que peuvent se révéler les signes d'une évolution¹. Depuis le début de l'humanité, l'homme se trouve confronté au problème de l'intégration ou de la non-intégration et tente de le résoudre. Il est intéressant de réfléchir à partir de lui pour tenter de comprendre de quelle manière les sociétés ont intégré la différence dans leurs représentations du monde. Chacune s'est construit peu ou prou un système de pensée susceptible de résoudre son rapport à l'anormalité (pour un temps du moins, avant une déstabilisation entraînant une nouvelle construction). L'approche anthropologique paraît ici intéressante au sens où elle utilise les différentes sciences qui étudient l'homme, l'ethnologie, la sociologie, la psychologie. L'anthropologie historique relie l'évolution considérée à sa résonance sociale et aux comportements qu'elle a engendrés. Claude Lévi-Strauss nous invite à envisager le rapport à la différence comme un déterminé culturel, donc comme un modèle capable de livrer quelque chose du sens du handicap et de la structure sociale elle-même. Il est pertinent de

¹ C'est ainsi qu'Henri-Jacques Stiker approche le problème dans son ouvrage (op. cit) et qu'il parviendra, par une sémiotique des différentes cultures, à reconstituer les univers mentaux qui ont présidé au rapport entre la société et l'infirmité. C'est à cet auteur que l'on doit le plus bel ouvrage exhaustif de l'histoire du handicap, des attitudes collectives, culturelles et politiques, le concernant. « Corps infirmes et Sociétés » raconte comment à travers les grandes périodes de l'histoire, les « corps infirmes » sont perçus par les sociétés, comment celles-ci ont plus ou moins toléré les insuffisances et les malformations. voir nouvelle édition, Paris, Dunod, 1997, p.176

se poser la question philosophique des conditions de possibilité des différents « traitements » sociaux de l'infirmité à travers l'histoire. Une société ne se révèle-t-elle pas dans la manière dont elle traite la présence des personnes en difficulté ?

Evoquer la question du contexte historique et la mettre en dialectique avec celle du regard porté sur la personne handicapée, c'est postuler qu'il existe une relation étroite entre l'un et l'autre, l'un influençant l'autre, et réciproquement. La prise en compte de la personne handicapée par le groupe social, les modes de « vivre ensemble » varient en effet selon les lieux et les époques. Tentons de brosser à grands traits les différents tableaux. Mais avant, il convient de s'armer d'un outil de lecture, susceptible de faciliter le décryptage des événements. Peut-être n'est-il pas sans intérêt d'emprunter à Auguste Comte, initiateur du mouvement positiviste dans le milieu du XIX^o siècle, sa distinction entre les trois stades de développement de l'humanité¹.

3.1. HANDICAP ET HISTOIRE.

3.1.1. Evolution du regard porté à travers les trois états comtiens.

Dans sa loi des « trois états », Auguste Comte différencie en premier lieu, le stade théologique, durant lequel les phénomènes sont expliqués en faisant appel au surnaturel, c'est-à-dire aux génies, aux dieux, etc. C'est le stade de la superstition. Lui succède le stade métaphysique qui tente de réfléchir rationnellement. Si la métaphysique s'intéresse au surnaturel, c'est en tant qu'elle prétend par une connaissance raisonnée atteindre les principes premiers des sciences physiques et morales. C'est le stade de l'abstraction, un mode de pensée intermédiaire entre le théologique et le positif. Enfin, l'expérience de la science et de la méthode expérimentale ouvre le stade adulte positif durant lequel on ne se réfère qu'à l'observation des faits et à l'analyse de leurs relations. N'y est tenu pour vrai que ce qui peut être démontré. Auguste Comte est né en 1798 et mort en 1857. Il n'a pu pousser sa prospective au-delà de l'enthousiasme pour le progrès que connaissait son époque, de la foi en la science, en bref du positivisme comtien comme achèvement ultime d'une société au faîte de son évolution. Les trois états hiérarchisés de sociétés qu'il décrit sont heuristiques. Les deux premiers ordres, la société primitive ou tribale et la société traditionnelle ou religieuse se sont construits de l'antiquité à la fin du XVI^o siècle ; le dernier ordre est né au début du XVII^o siècle, pour trouver sa pleine expression aux XIX^o et XX^o siècles, créant la société scientifique, agnostique et positive.

L'aube de l'histoire humaine pourrait s'intituler « superstition et exclusion ». Dans les sociétés archaïques que décrit le premier état comtien, le handicap, ou plus précisément l'infirmité² est un maléfice envoyé par les dieux, un signe qui indique que ceux-ci sont en colère vis-à-vis de la société. Le problème se pose surtout pour les malformations congénitales qui entraînent une véritable terreur. C'est pour cela qu'on expose les enfants nés difformes, qu'on les

¹ Il nous paraît pertinent d'utiliser la doctrine positiviste. Celle-ci se trouve justement prévalente au temps des grandes lois scolaires fondatrices.

² La notion d'infirmité à l'époque ne couvre pas tout le champ de ce que nous appelons aujourd'hui handicap. Les aveugles, les sourds et les débiles, parce qu'ils ne mettent pas en cause la conformité, ne sont pas mis dans la même catégorie que les difformes.

place en quelque sorte hors de l'espace social afin qu'ils ne contaminent pas l'ensemble. L'exposition n'est pas comprise comme une mise à mort¹ ; elle a un aspect sacrificiel d'apaisement du courroux divin, par la remise de l'enfant aux Dieux. D'une manière générale, on peut dire que les infirmes sont, comme les prostituées, du côté de l'impur: ce qui implique l'exclusion sans discussion, voire l'extermination. Le texte biblique met à jour une violence très profonde² à propos de l'infirmité. Dans l'Ancien Testament, nombre d'infirmités tant physiques que mentales sont signalées, découvrant une réalité autant quotidienne que sacrée. Analysant la représentation sociale du handicap qu'elle suggère, Henri-Jacques Stiker³ montre combien tout est préétabli : le rapport à l'infirmité est dicté et détermine un certain ordre social. Le judaïsme de l'Ancien Testament est dominé par l'interdit rituel et cultuel. L'infirmité, déclarée impureté, rend l'individu qui en est porteur inapte à présenter des offrandes dans le temple de Dieu. Dans les textes du Qmrân et du Coran, il est frappé de l'interdit de combat et de participation au repas communautaire. L'infirmité est ainsi située. Elle sert en quelque sorte à « *séparer ce qui est de Dieu et ce qui tient des hommes, le sacré du profane* »⁴. Si celui que le malheur accable porte le poids du péché, le mal est à rattacher à l'homme et non à Dieu. Mais « *l'homme éprouvé n'est cependant pas réprouvé* »⁵. Le rejet social est en rapport avec la portée de l'interdit sacral. C'est la signification religieuse de l'infirmité qui vole celui qui en est porteur à une forme précise et limitée d'exclusion. L'exclusion prononcée est rituelle. Ainsi, deux mouvements parcourrent le judaïsme de l'Ancien Testament : l'un d'ordre sacral qui fait de l'infirme la victime émissaire (il est cultuellement impur), l'autre d'ordre social permet de situer l'infirme dans la société (il n'est pas pour autant sacrificiable). « *On peut dire sans presque de paradoxe que la non-intégration culturelle est en fait la condition de la non exclusion-culturelle* »⁶. L'interdit cultuel et rituel dont sont frappés les infirmes les innocent dans le même temps et le problème se trouve comme rabattu sur une éthique de la responsabilité sociale. Les deux mouvements peuvent être analysés comme des plans de pensée ou isotopies⁷. La première est un plan religieux et consiste à séparer le divin du profane, à installer la distinction entre nature et culture, à définir ce qui est naturel

¹ L'exposition est l'abandon de l'enfant dans un endroit isolé. Aux dieux de décider ce qu'il adviendra... Cette pratique était courante dans le monde greco-romain. Précisons que ce sont uniquement les enfants infirmes qui sont exposés, c'est-à-dire ceux présentant une malformation congénitale, ceux à qui manque l'intégrité reconnue à la race humaine. « *L'expiation par exposition ne vaut que pour ce qui menace la norme de l'espèce humano-sociale..* » explique Stiker (H.J.), op.cit, p.45.

² Stiker (H.J.) renvoie ici à la lecture du livre de Girard (R.), La violence et le Sacré, ed. Grasset et Fasquelle, 1972. Il s'agit d'une violence lié au désir mimétique et ordonnant le sacrifice rituel d'une victime.

³ ibid.

⁴ ibid., p.33.

⁵ ibid., p.32.

⁶ ibid., p.35.

⁷ Stiker (H.J.) emprunte ce terme à la sémantique de Greimas. « *Il désigne un certain plan qui rend possible la cohérence d'un propos ; l'isotopie garantit le caractère homogène d'un discours, d'un message, d'une phrase. Il est constitué par des traits minimaux qui sont permanents. Par exemple, si je dis « c'est une grosse tête », ce qui va donner de la cohérence, grâce à des traits que l'on va trouver ici dans le contexte, c'est l'isotopie « intellectualité » car on ne désigne pas ainsi une tête physiquement grosse ou alors c'est l'isotopie « physiologique » qui assure l'homogénéité », ibid p.35. Dans l'épistémologie psychanalytique, on parlerait de signifiant fédérateur.*

et ce qui est déviant. La seconde est un plan biologique et permet les distinctions corps sains/corps malades, bien formés/mal formés, normaux/monstrueux, naturels/déviants. Les deux isotopies se croisent et forment un système cohérent : celui de l'intègre et du situable. Ce qu'une société dénomme « naturel » est une donnée culturelle relative. Dans ce système, la naturalité est l'intégrité, la naturalité n'étant pas le fait d'être intégré mais intégrable.

La Grèce Antique montre une première brèche dans la pensée magique et surnaturelle, en élaborant « *un mélange de mythes religieux et de concepts nouveaux en voie de développement dans l'observation d'hommes porteurs de différences visibles* »¹. L'approche de l'atteinte mentale s'effectue selon des théories où s'entremêlent théologie, démonologie et découvertes fondées sur l'observation empirique. Hippocrate, dans ses recherches sur l'épilepsie, tente des explications en invoquant des causes naturelles sans s'en référer aux caprices des Dieux. « *La maladie dite sacrée n'est pas, dans mon opinion, plus divine ou plus sacrée que d'autres maladies, mais possède une cause naturelle et son origine supposée divine est due à l'inexpérience de l'homme et à son émerveillement devant son caractère particulier* »³. Ce n'est que tardivement que la suppression des nouveau-nés recevra une explication pragmatique, en dehors de l'interprétation surnaturelle. Ainsi, Sénèque écrivait-il à Rome : « *Nous assommons les chiens enragés, nous étouffons les nouveau-nés mal constitués ; les enfants s'ils sont nés débiles ou anormaux, nous les noyons... Ce n'est pas la colère, mais la raison qui nous incite à séparer des parties saines celles qui peuvent les corrompre* »⁴.

La deuxième étape de la civilisation s'édifie autour de la morale et de l'intégration. Bien que l'assimilation personne déficiente/possession diabolique perdure encore longtemps (en 1692, plusieurs débiles mentales figuraient parmi les « sorcières de Salem »), le IV^e siècle commence à être témoin d'une nouvelle attitude devant le mal et la souffrance. C'est à cette période que l'infanticide se trouve définitivement condamné. La perspective judéo-chrétienne qui pénètre les siècles médiévaux modifie leurs mentalités et les fait entrer dans le second état comtien. Le Nouveau Testament condamne le prolongement des mœurs grecques et introduit une rupture radicale dans l'appréhension de l'infirmité. « *Le message implicite de la Bible est que les personnes handicapées ont besoin de guérison* »⁵. Jésus a rencontré beaucoup de malades et d'impotents. Il invite à son banquet les estropiés, les aveugles et les boiteux. Il prêche : « *heureux les pauvres d'esprits, car le Royaume des Cieux est à eux.* » Si Jésus va vers ceux qui jusque là étaient frappés d'interdit, il s'agit là de beaucoup plus qu'une œuvre sociale : Jésus fait « *œuvre de déconstruction de la mentalité religieuse* »⁶. En se comportant ainsi, il coupe le lien qui existait entre l'infirmité

¹ Michelet (A.) et Woodill (G.), Le handicap dit mental, le fait social, le diagnostic, le traitement, Paris, Delachaux Niestlé, 1993, p.84.

³ ibid, p.85.

⁴ ibid., p.13.

⁵ ibid,p.17. Signalons que le Coran aussi invite la société à assumer ses responsabilités vis-à-vis des arriérés mentaux et des faibles en réclamant, à leur endroit, sollicitude et affection.

⁶ in Corps infirmes et Sociétés, op. cit., p.37.

et la faute individuelle; il brise l'interdit et avec lui, le sacré de l'Ancien Testament. Le Dieu, que loue le Nouveau Testament, exclut seulement le cœur mauvais et le mal qui vient du dedans : tout dépend désormais du cœur de l'homme. Ce sont les hommes qui délimitent, à présent, les zones du pur et de l'impur. Le mal n'est pas dans les souillures extérieures mais dans la conduite que l'on a vis-à-vis d'autrui. Pureté et impureté se découvrent dans les relations. Quand les liens d'amour sont là, le pur est là ; quand les liens d'amour sont dégradés, l'impur advient. Quand les liens sont tissés de compassion et de sollicitude, le religieux est là ; quand les liens se corrompent, le religieux s'efface. Il n'y a d'autre sacré que la relation à l'autre, amour de l'autre, amour désintéressé qui unit dans la fraternité. Jésus fait disparaître le religieux au profit de l'éthique : toute la responsabilité incombe à l'homme. Avec l'Evangile, c'est tout le système social qui va se trouver déstabilisé voire détruit dans sa cohérence. Dans son rapport à l'infirmité, l'homme se trouve confronté à une prise de conscience aiguë. L'anormalité, la différence, hier liées au péché, se trouvent dès lors dépendre de lui, et seulement de lui, de la manière dont il les traite. S'impose une autre structuration mentale où le principe de charité est avancé comme organisateur¹ puisqu'il impose une cohérence toute dépendante de la seule responsabilité individuelle. Ainsi, l'Evangile introduit-il une coupure dans l'histoire des mentalités et un tout autre régime pour l'infirme. Sa dignité, son droit à tout partager de la vie religieuse et sociale sont désormais reconnus. « *En cassant l'interdit, le texte de l'Evangile remet l'intégration du malheureux entre les mains de la conscience éthique et spirituelle* »². Les personnes handicapées vont connaître, en acquérant un statut différent, une nouvelle forme d'intégration. Elles constituent le moyen pour chacun de se racheter de ses péchés ; elles sont ceux par qui on fait son salut si on leur vient en aide³. Au Moyen Age, se créent des institutions de charité confiées à l'Eglise pendant que s'instaurent une morale et une pratique : l'aumône⁴. Le groupe intègre les sujets « pas comme les autres ». La solidarité joue ici un rôle primordial. Si les personnes handicapées ne sont ni « soignées », ni considérées comme « normales », elles se trouvent rarement exclues et toujours spirituellement intégrées. Dieu ayant créé le monde comme il est, les personnes handicapées sont acceptées telles qu'elles sont, sans séparation, sans ségrégation, mais sans traitement particulier non plus. Les atteintes mentales sont indistinctes des infirmités et de l'indigence⁵. Les infirmes ne sont plus un problème social grave, tout au plus font-ils partie des pauvres. Comme eux, ils sont maintenus dans un état sociologiquement et ontologiquement différent. Différents et diminués parviennent à se mêler à l'ensemble de cette société d'alors,

¹ Au sens d'organisateur psychique, en référence aux travaux de Kaës (R.) et d'Anzieu (D.) pour qui tout groupe, toute société a fortiori, possède son organisation mentale. L'organisateur opère pour structurer la pensée. Tout se passe au plan groupal à l'instar de ce qui se joue dans le développement ontologique de la psyché individuelle avec ses organisateurs fondamentaux (l'angoisse de l'étranger, le sourire, le « non » de Spitz). La psyché groupale possède ses propres organisateurs.

² in *Corps infirmes et Sociétés*, ibid., p.39.

³ Comme l'analyse Stiker (H.J.), « *Dieu nous envoie maladie et infirmité comme une épreuve d'un côté, comme une occasion d'exercer notre « vertu » suprême, la charité, d'un autre, comme le signe de sa présence, d'un troisième* »

⁴ Pour Michelet (A.) et Woodill (G.), op. cit., p.23, l'aumône était bien davantage qu'un acte social, il était un acte de foi. Dans le pauvre, l'infirme ou l'anormal se trouve l'image de Jésus-Christ.

⁵ Maladie mentale et déficience intellectuelle ne seront réellement distinguées et classées qu'au XIX^e siècle.

« *bigarrée, disparate, imparfaite et bariolée* »¹, à moins qu'ils ne soient cachés au fond des logis familiaux, ou qu'ils ne soient étouffés, enfants, dans les lits conjugaux.

Entre le XIV^o et le XVI^o siècle, les épidémies et les famines augmentent le nombre de mendiants et pauvres infortunés. Si la déficience et la folie s'étaient débarrassées peu à peu de l'idée de malédiction divine, elles vont se conjuguer bientôt avec celle d'oisiveté et d'indigence. La société, tendue par la peur, nuance ses positions concernant la charité. Les gens de la marge sont perçus d'abord comme des inutiles et bientôt comme nuisibles. « *A la notion de charité va succéder celle de sécurité* »². La mendicité et l'oisiveté sont interprétées comme source de tous les désordres et sont condamnées. Une législation se met progressivement en place. La société distingue les « ayants droit » à l'aumône des simulateurs. Au XVI^o, un examen discrimine les bénéficiaires de l'assistance. Ceux-ci sont désormais porteurs d'une croix rouge et jaune. A cette époque, « *l'identification est une marque sociale, en partie liée à la peur d'être floué, comme garantie de sécurité* »³.

La troisième période, avec le développement des sciences, est omnubilée de désignation. Au XIV^o siècle, du flou conceptuel qu'ils témoignaient dans la période précédente, les mots qui disent la différence, vont évoluer progressivement dans leur précision et leur nombre au fur et à mesure des recherches diagnostiques. Notons, pour l'heure, qu'on ne trouve pas d'emblée les distinctions entre « handicap mental », « maladie mentale », « handicap physique » etc., qui sont les nôtres aujourd'hui. L'apparition du mot même de « handicap » dans le champ médico-social relève de l'histoire contemporaine et a été introduit pour supplanter d'autres vocables devenus trop connotés. Les origines sémantiques de ce terme méritent d'être repérées. Elles s'enracinent dans le XVI^o siècle. « Handicap » vient de l'anglais « hand in (the) cap ». Il appartient au domaine du jeu : c'est un jeu de hasard qui consiste à mettre des objets (ou leur symbole) dans un chapeau et à les redistribuer par un tirage aléatoire ; le résultat n'est pas prévisible à partir des dotations initiales des personnes ; la « main dans le chapeau » décide seule de la nouvelle répartition⁴. On peut déjà repérer dans cette étymologie, des traits de signification qui rendront compte de la sémantique du mot « handicap » plus tard⁵. L'histoire du diagnostic, entendu comme désignation scientifique, et celle des interventions thérapeutiques sont révélatrices du tâtonnement de la pensée humaine, et plus particulièrement des efforts qu'opère la raison pour parvenir à la maîtrise des phénomènes qui au départ lui échappent.

¹ Selon l'expression de Charles Gardou, lors d'une intervention auprès des enseignants spécialisés du CAPSAIS de Lyon le 16 décembre 1992.

² Michelet (A.) et Woodill (G.), *op.cit.*

³ Michelet (A.) et Woodill (G.), *ibid.*

⁴ Ce jeu a été interprété comme symbolisant l'idéologie libérale : tout comme la main invisible du marché, la « main dans le chapeau » annule les différences originelles de statut entre les participants et les redistribue selon le hasard du déroulement du jeu.

⁵ Compétitivité, parité, hasard sont les trois principaux aspects signifiants de ce jeu « hand in cap ». Pour Henri-Jacques Stiker, deux de ces traits subsisteront dans la suite lors de l'apparition du vocable dans le champ des situations humaines : compétitivité et parité. voir article « Handicap, handicapé » in Handicap et inadaptation, fragments pour une histoire: notions et acteurs, Publication réalisée grâce à la Fondation de France sous la direction de Stiker (H.J.), Vial (M.) et Barral (C.), ALTER, Paris, septembre 1996 pp. 15 à 34.

Dans cette logique, le XVI^o siècle va se débarrasser des idées de justice divine, de commerce démoniaque ou de malédiction. L'atmosphère intellectuelle se transforme. Les grands siècles de la science, de la philosophie et de la littérature, prélude du siècle des Lumières et de son aventure encyclopédique, sont caractéristiques d'un nouveau mode de pensée qui ouvre une autre ère culturelle. La réflexion médicale de type scientifique y fait son entrée. On assiste dès lors à une recherche des causes et des origines de l'infirmité dans une optique naturaliste et non morale. Il s'agit désormais de rendre compte de ce que l'on observe. Quand les atteintes mentales étaient indistinctes des infirmités et de l'indigence, le diagnostic reposait essentiellement sur des données irrationnelles. Progressivement, il va parvenir à s'en dégager. Depuis Philippe Pinel, « *Le souci de décrire et d'expliquer les carences mentales se précise et s'accélère* »¹. Tentons de retracer brièvement les étapes, entre le début du XVII^o et le XX^o siècle afin d'apercevoir par quels arguments différenciés s'élaborent progressivement la pensée diagnostique et ses conséquences sur la prise en charge des handicapés. Analysons par ailleurs ce qu'il en est du mouvement de la société autour d'elle. Comment la société se structure-t-elle sous l'influence des grands penseurs ? Comment envisage-t-elle son rapport au handicap ? Quel regard jette-t-elle sur la différence quand la science lui fait repousser les fantasmatisations divines et les présomptions métaphysiques ?

En 1672, Thomas Willis donne le premier un diagnostic de la débilité mentale dans son ouvrage « *De anima brutorum* ». Il distingue maladie et arriération mentale. Notons que vers 1750, le terme « handicap » n'est toujours pas utilisé au sens actuel du terme mais est employé pour les compétitions de chevaux². La première distinction entre l'imbécile et l'idiot apparaît en 1765 dans le *Dictionnaire Raisonné Des Sciences*. A cette même période, la grande œuvre de Valentin Haüy (1745-1822) a considérablement amélioré la situation des aveugles en introduisant des préoccupations éducatives et rééducatives, action poursuivie plus tard par Louis Braille (1809-1852) ; parallèlement, l'Abbé de l'Epée (1712-1789) s'engage dans l'éducation des sourds³. Ces mouvements d'institutionnalisation augurés par ces précurseurs n'ont rien à voir avec un désir de voir l'infirme intégrer la vie sociale. Il s'agit d'un projet plus humaniste et moral que social. Cette visée accompagne un renversement de la problématique de la déviance, de la difformité et de la monstruosité qui sortent désormais délibérément du projet de Dieu. Le XVII^o siècle est préoccupé de normalité

¹ Michelet (A.) et Woodill (G.), op. cit., p. 90. Ce mouvement ira croissant, mêlant théories empiriques et recherches objectives, traitement magique et prise en charge scientifique. Il aboutira à la constitution de la science du diagnostic de la débilité mentale.

² En corrigeant la valeur initiale des chevaux, le handicap permet que le gain ou la perte ne soient pas imputables qu'à la chance. Pour Henri-Jacques Stiker, apparaît là un nouveau trait sémantique qu'il conviendra de retenir pour la compréhension du vocable « handicap » appliqué au champ médico-social ; c'est le trait pondération (pondération entre avantage et désavantage) ; en revanche, le trait hasard disparaît. Notons qu'en 1827, le mot traverse la manche : on parle de course à handicap. En 1854, le substantif se fait verbe mais ne concerne toujours pas les personnes marquées par la différence.

³ Les idées principales de rééducation d'aujourd'hui sont incluses dans les institutions de Valentin Haüy et de l'Abbé de l'Epée : affirmer que l'infirme peut accéder aux mêmes « biens » que les valides, inventer des techniques et des pédagogies pour ce faire, fonder des institutions spécialisées pour le permettre. Notons par ailleurs au passage que c'est à la Révolution française que l'on doit l'idée de l'aide à domicile (qui n'a certes pas été appliquée à ce moment, mais la législation l'avait déjà prévue, peut-être comme pendant à l'institutionnalisation).

l'homme est un être qui doit être normal ; et celui qui ne l'est pas, rappelle malgré lui l'existence de cette frontière entre deux mondes désormais radicalement séparés. Les infirmes deviennent des « problèmes à traiter » ; d'où la thèse de Michel Foucault¹ sur « le grand renfermement », toutes infirmités comprises, dans l'hôpital général créé par Louis XIV. L'internement y est envisagé moins par souci de guérison que pour condamner l'oisiveté et l'indigence². Dans cette fièvre ségrégative, la pauvreté est amalgamée à la maladie et au handicap mental. L'idiot n'inspire que dégoût et doit être séquestré. Durant l'époque du grand renfermement, la société ne cherche aucun moyen de rééducation ou de reclassement quel qu'il soit. Au fur et à mesure qu'elle s'organise et qu'elle se décide à regarder ses « fous » d'un œil plus favorable, elle vient à les décrire et à les exclure dans le même temps. Le siècle des Lumières est traversé d'un grand mouvement que gouverne la raison, loin des génies, des dieux ou autres abstractions métaphysiques : c'est la lutte contre l'obscurantisme. La science se substitue inéluctablement à la religion, ou du moins déstabilise fortement son pouvoir explicatif. Pour Auguste Comte, il ne pouvait en être autrement. Une société ne peut fonder son ordre social sur des superstitions ou des abstractions. L'humanité en devenir atteint donc ce troisième état organique ultime, scientifique et positif : stade adulte où l'homme, mature et raisonnable, ne se réfère qu'à l'observation des faits et à l'analyse de leurs relations, ne tient désormais pour vrai que ce que sa raison explique et démontre. C'est vers 1770 que l'on assiste à la montée d'un nouveau pouvoir, le pouvoir médical, mais aussi à son ambition corollaire quasi-totalitaire. Cette date constitue le repère de cette émergence qui dominera les deux siècles suivants. On voit se répandre partout dans les campagnes des médecins indemnisés par l'administration royale : le corps médical est né, porteur du grand rêve de soigner, et ce faisant, vecteur de la norme sociale, définie à travers les normes de la vie et de la santé. Les grands travaux scientifiques et médicaux portent au premier plan de la société, la médecine et les médecins. S'il ne s'agit pas encore de soigner, la raison commande d'identifier, de classer : nous sommes à l'heure des premières nosographies inspirées des classifications botaniques. Henri-Jacques Stiker parle d'un vaste mouvement de biologisation de la pensée. Des classifications, naissent les distinctions entre incurables et curables, inéducables et éducables, intimidables et inintimidables... Les mots construisent peu à peu des différences nouvelles comme pour renforcer les frontières. Progressivement, avec le Siècle des Lumières, puis la Révolution, plus obscurément ensuite, l'enfermement des infirmes va évoluer vers des quadrillages sociaux de plus en plus élaborés, spécialisés, désignés et légitimés par la raison, presque naturalisés. Si, dans la société religieuse, la personne handicapée était admise comme portant les souffrances divines, dans celle où se met à triompher le rationnel, cette vision s'évacue de fait. L'âge classique impose cette césure très forte et irréversible : la société cesse de se référer à l'au-delà pour s'ordonner sur de nouvelles bases. Désormais, tout ce qui est désordre, tout ce qui est marginalité, « verrue sociale », est contrôlé, encadré. Pour réduire la mendicité

¹ Foucault (M.), Histoire de la folie à l'âge classique, Paris, UGE, 1964.

² Comme l'écrit Michel Foucault, « *l'Hôpital Général n'est pas un établissement de soins* ». L'Hôpital Général, créé par l'édit du 27 avril 1656, va servir de structure semi-juridique où seront internés tous les pauvres valides ou invalides, malades ou convalescents, curables ou incurables. Ces hôpitaux vont être ouverts dans toute la France et dureront jusqu'à la révolution.

et le vagabondage, en 1789, la Constituante place l'assistance comme un devoir social. Dans cette logique, on assiste à un transfert de la responsabilité sociale à la médecine : c'est la médecine qui désormais a charge de réguler la déviance. Au milieu du XVIII^e siècle, le grand renfermement arbitraire du siècle précédent régresse. Si criminels, aliénés et insensés restent le plus souvent confondus, certaines catégories d'inadaptés sociaux commencent à être distingués des déficients mentaux. C'est vers 1790 que le médecin aliéniste apparaît dans l'univers de la maladie mentale et dirige l'asile. (Bicêtre n'en est pas moins à la fois hospice, Hôtel-Dieu, pensionnat, maison de force et de correction¹.) Le fou est perçu comme susceptible d'être soigné², à l'opposé des arriérés et idiots qui vont être classés à part et exclus de tout traitement. Ainsi, Philippe Pinel « fait tomber les chaînes des aliénés ». Il distingue les fous curables, relevant donc d'un traitement et les oligophrènes vis-à-vis desquels il se déclare impuissant. Cette distinction³ est importante car avec elle, s'affirme l'idée de soin... et de guérison potentielle. De ses essais d'étiquetages, d'aucuns diront⁴ : « *Pinel libère les fous de leurs chaînes pour mieux les maintenir dans l'espace du discours* ». Avec la Révolution, on sort progressivement de l'ère du devoir religieux pour pénétrer dans l'ère des Droits de l'homme. La Convention⁵ vote un décret qui précise que « *tout homme a droit à sa subsistance par le travail s'il est valide, par les secours gratuits s'il est hors d'état de travailler* ». Peu à peu, entre 1800 et 1850, paraît une littérature abondante sur l'idiotie. Cette période devient caractéristique de l'acharnement médical où s'entremêlent connaissances objectives, mythologie ancienne et magie. Les traitements envisagés tiennent peu compte de la douleur à qui est même attribuée une valeur rédemptrice. « *Le peu d'efficacité des thérapeutiques ordinaires chez les malades mentaux autorise à essayer des moyens extraordinaires, d'autant plus qu'est admise la facilité avec laquelle ces sortes de malades souffrent les remèdes les plus violents, à des doses très élevées, sans être affectés* »⁶. Contention physique, coups, immersion, incision... sont pratiques courantes. Les diagnostics des premiers aliénistes sont basés sur les symptômes organiques (données morphologiques, aspect et volume du cerveau, mesures de la boîte crânienne⁷). Cette approche sera vite considérée comme insuffisante. L'illusion d'un diagnostic simple et sûr commence à s'effriter. L'asile au XIX^e siècle n'est qu'un « parc » qui assure guère plus qu'une survie mais

¹ Selon La Rochefoucauld-Liancourt, cité par Stiker (H.J.), op. cit., p.116.

² Comme l'écrivent Michelet (A.) et Woodill (G.), « *le traitement replace le fou en face de la raison et tente d'opérer sa guérison.* », op.cit., p. 32. La psychiatrie naissante est à l'origine d'une révolution mentale incontestable puisque c'est par elle que commence à être reconnu le droit aux soins à accorder à toute personne humaine.

³ « *L'homme en démence est privé des biens dont il jouissait autrefois ; c'est un riche devenu pauvre. L'idiot a toujours été dans l'infortune et la misère.* » Esquirol cité par Michelet (A.) et Woodill (G.), ibid., p.102. Notons que pendant très longtemps la folie a été considérée comme une perversion du sens moral de l'homme; aussi était-il impossible de concevoir que l'enfant puisse être aliéné à l'exception de quelques cas d'imbécillité et d'idiotie congénitales.

⁴ Berner (P.) et Lucioni (H.), « Aperçu historique sur les mises en ordre des maladies mentales. De l'intérêt de la nosologie. », Confrontations psychiatriques, n°24, 1984.

⁵ Convention du 19 mars 1793

⁶ Morel et Quetel, cité par Michelet (A.) et Woodill (G.), ibid., p.197.

⁷ Cette polarisation sur ces éléments ne permit d'ailleurs pas une évolution du diagnostic. Il faudra attendre les progrès de la neurologie au XX^e siècle pour appréhender la complexité du cerveau.

permet à la société de cacher et de réguler la misère. La loi de 1838¹ vient régir cet espace en articulant une logique médicale et une logique sociale.

A partir de 1845, les interventions thérapeutiques se diversifient à travers l'action d'hommes de renom et d'expérience² qui intègrent la dimension psychologique et basent leur diagnostic sur le constat du déficit mental des idiots. Certains proposent le recours à une « classification » d'après les capacités verbales, quand d'autres s'intéressent à la constitution physiologique. Edouard Seguin mêle les deux approches : l'explication physiologique du fonctionnement du système nerveux supérieur et celle du système de relations. L'esprit scientifique stimule ses recherches et impose des concepts essentiels comme le « soin » et l'« éducabilité ». Il utilise le bilan monographique. Instituteur avant d'être médecin³, sa préoccupation est surtout d'ordre éducatif. Il construit une pédagogie pour enfants idiots, centrée sur l'activité et l'éducation de la volonté. « *Si l'on veut savoir s'ils sont incurables, on doit se donner la peine d'essayer de les guérir* »⁴. Juste avant lui, Jean-Marc Itard, médecin, sûr de la curabilité de Victor, le sauvage de l'Aveyron, tente de démontrer son éducabilité et ouvre ainsi les traces de la prise en charge éducative des déficients mentaux. Victor est le premier inadapté mental à avoir fait l'objet d'une telle attention. Le mouvement fait boule de neige. Peu à peu, imprégnés de la conviction de la nécessité morale de l'éducation des arriérés, des grands noms attachés à la médecine et à l'enseignement favorisent la construction d'un système pédagogique et d'un matériel adaptés⁵. Jean-Pierre Falret, aliéniste, réalise à la Salpêtrière, le premier regroupement d'enfant idiots. Jacques Etienne Belhomme écrit un essai sur l'idiotie et ouvre des perspectives d'éducation institutionnelle des idiots. Félix Voisin participe à l'humanisation de Bicêtre. Désiré-Magloire Bourneville, en tant que médecin, applique la méthode anatomo-clinique. Proche des problèmes quotidiens de l'éducation⁶ et fervent admirateur d'Edouard Seguin, il met au point une méthode médico-pédagogique. Maria Montessori se voue à l'éducation des arriérés et met en pratique les procédés qu'elle a vu appliquer à Bicêtre. Elle crée

¹ Rappelons que c'est la loi du 30 juin 1838 qui réglemente les internements, protège les malades et corollairement la société. Pour Stanislas Tomkiewicz, cette loi a permis la réintroduction officielle de la psychiatrie dans le champ du crime, de la perversion, des sociopathies. Elle est par ailleurs profondément humaniste et humanitaire puisqu'elle remplace la guillotine par l'hôpital psychiatrique à vie. in Historique des classifications en santé mentale « Handicaps et inadaptation; Les classifications de la santé mentale », Actes du séminaire du jeudi 6 décembre 1990, Les Cahiers du CTNERHI, n°57, janvier-mars 1992, p.8. Notons que cette loi est aujourd'hui abrogée par celle du 27 juin 1990 qui cependant lui ressemble en de nombreux points sauf sur la question de la Commission départementale de contrôle des hospitalisations..

² Comme le font remarquer Michelet (A.) et Woodill (G.), tous ces hommes sont unis par le même idéal philosophique : le saint-simonisme, précurseur du socialisme. Dans cet idéal sociétal est reconnu à tous le droit à l'instruction.

³ Edouard Seguin est considéré aujourd'hui comme un précurseur de la neuro-psychologie et de la rééducation psycho-motrice.

⁴ Cité par Michelet (A.) et Woodill (G.), op. cit., p.193.

⁵ Reste que cette œuvre n'est que le fait d'une minorité agissante.

⁶ D'après Roca (J.), Désiré-Magloire Bourneville, médecin-aliéniste à Bicêtre, est un des pionniers militant pour la création de l'enseignement spécial. Comme l'auteur le fait remarquer, « *la question de l'enfance anormale des écoles est née dans le milieu médical et scientifique.* » in « *Classer les assistés 1880-1914* », Revue Alter et CRTS, n°19/90, Université de Caen, 1990, p.66.

ensuite sa propre méthode éducative axée sur l'éducation sensorielle. Pour elle, « *la science ne répond pas à sa mission... la question des insuffisants est beaucoup plus pédagogique que médicale* ». Préconisant l'isolement et des soins strictement médicaux pour les grands handicapés mentaux, Ovide Decroly à sa suite, met au point une méthode de rééducation active et globale pour les enfants arriérés, c'est-à-dire non massivement déficitaires.

Grâce aux recherches de ces précurseurs, s'engage, au moins pour partie dans la population, une véritable prise de conscience du sort déplorable dans lequel sont maintenus les handicapés. Portés en quelque sorte par les avancées scientifiques, le fou devient objet de soin et l'idiot, celui d'une prise en charge éducative. Le XIX^e siècle est dominé par trois prétentions qui s'intriquent dans un seul et même vaste projet de contrôle et d'assistance¹ : c'est un siècle qui veut éduquer (c'est l'heure des grandes lois scolaires), un siècle qui veut relever (par la moralisation et la technique), un siècle qui assiste (par l'hospitalisation et l'institution protectrice). Cette période est caractérisée par sa fièvre « *orthopédique* » : partout, on cherche à redresser, relever, mettre droit. Il faut tirer par le haut et vers le correct. En France, en Europe, aux USA également, s'étend un large mouvement qui aboutit à la création d'établissements multiples, généralement d'initiatives privées². En 1900, aucune politique nationale n'existe encore, ni pour soutenir l'action privée, ni pour entretenir les services publics. L'éducation des enfants déficients mentaux est loin de faire l'unanimité, au contraire. Des polémiques opposent ceux qui veulent préserver le droit à l'éducation à ceux qui le mettent en doute, ceux qui réclament dans la société assistance et soins dignes de la philosophie humaniste à ceux qui préconisent l'idéologie de la sélection sociale. Ces derniers puisent leurs arguments des nouvelles méthodes d'examen qui développent l'idée de « *normes* ». Le concept d'homme moyen, décrit par Alphonse Quêtelet comme la personne idéale, pour pertinent qu'il soit, va servir à conforter des théories aux accents eugéniques plus que douteux. Dans des théories, reposant sur des travaux pseudo-scientifiques plus ou moins recevables, tout écart est traduit comme ressortissant de la pathologie. La caution de la science fait oublier les interprétations tronquées de certaines données expérimentales. John Langdon Down, par exemple, en 1866, invente une classification ethnique des arriérés fondée sur « *l'aspect prédominant des signes dégénératifs de leur physionomie* »³.

¹ Dans les dernières décennies de ce siècle, le droit d'assistance proclamé lors de la Révolution de 1789 est réaffirmé. On voit un regain de l'Assistance publique.

² En France, mais aussi dans maints pays d'Europe et aux USA, se développent des asiles-écoles, des établissements médicaux et pédagogiques, des classes spéciales. Ce mouvement semble débuter en Prusse en 1834 mais se trouvera surtout généralisé à partir de 1930 sous l'action des associations de parents d'enfants handicapés. En France, il faudra attendre 1950 pour qu'une loi soit édictée sur le contrôle des établissements privés pour mineurs avec la prise en charge de plus en plus répandue des frais de séjour par les collectivités publiques.

³ John Langdon Down se réclame des travaux de Darwin. Dans cette théorie, les trisomiques -autrefois appelés mongoliens- sont des « *mongols typiques* ». Down donnera son nom au syndrome qui sera par la suite nommé « *trisomie 21* ».

3.1.2. De la désignation à la ségrégation, ou l'aporie de l'esprit positif.

Toute logique poussée à ses extrêmes court à son effondrement. Si les XIX^e et XX^e siècles constituent l'apogée de l'esprit positif, la société va bientôt se trouver confrontée à une impasse. Plusieurs facteurs peuvent être avancés pour expliquer cette situation : la fièvre classificatoire, la ségrégation, la désillusion, la montée de l'eugénisme et le scientisme appliqué à la sélection sociale. Scientisme est, ici, entendu au sens péjoratif du terme, c'est-à-dire caractérisé par une attitude intellectuelle rigide qui prétend résoudre les problèmes philosophiques que rencontre la société par les seules conclusions de la connaissance scientifique.

Pour parler du problème de la désignation et de l'aporie de l'esprit positif, il suffit d'aller voir du côté du secteur social de l'enfance dite « anormale ». Ce secteur s'est mis en place à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle et a mobilisé l'attention de nombreux médecins, psychologues, enseignants et législateurs. Cherchant à établir une sorte d'état des lieux de cette réalité de l'époque, Monique Vial¹ démontre combien peuvent être diverses voire divergentes les définitions censées la décrire. Dans le foisonnement d'explications et d'interprétations développées, aucun consensus ne paraît se dégager. Les auteurs s'en réfèrent, selon, soit à des critères étiologiques, soit à des arguments d'inadaptation à la société ou à la scolarité plus précisément. « *L'anormal intellectuel* » présente-t-il « *une lésion des facultés intellectuelles* » ? Existe-t-il « *un faux anormal intellectuel* » qui serait l'enfant « *renvoyé de l'école pour son mauvais caractère* »² ? « *L'enfant mentalement anormal* » est-il celui « *qui, par infirmité de certains centres nerveux, présente des troubles du développement intellectuel ou moral qui le rendent incapable de s'adapter au milieu dans lequel il vit* »³ ? Les anormaux sont-ils « *ceux qui, pour une raison quelconque se trouvent dans un état d'infériorité et ne peuvent s'adapter au milieu social* »⁴ ? En 1904, la Commission Bourgeois opte délibérément pour le critère d'inadaptabilité scolaire. « *Il est une catégorie d'enfants à qui, jusqu'ici, l'obligation scolaire n'a pas été appliquée : ce sont des sujets qui, soit au point de vue physique, soit au point de vue intellectuel et moral, ne se trouvent pas dans les conditions normales pour recevoir l'enseignement commun (...) Ces enfants qui ne peuvent être suffisamment instruits à l'école publique par des procédés pédagogiques*

¹ Vial (M.), « Enfants anormaux, Les mots à la fin du XIX^e siècle et de XX^e siècle » in Revue Alter « Handicap et inadaptation: fragments pour une histoire », Publication réalisée grâce au concours de la Fondation de France CTNERHI, Septembre 1996, pp.35 à 69.

² Voisin (J.), médecin de la Salpêtrière, « Classification et Assistance des enfants dits « anormaux intellectuels » in Revue mensuelle des maladies de l'enfance, 1906, p.562.

³ Philippe(J.) et Paul-Boncour (G), respectivement chef des travaux au laboratoire de psychologie physiologie de la Sorbonne et médecin à l'école de préservation et de redressement moral Théophil Roussel, in Les anomalies mentales chez les écoliers, Paris, Alcan, édition 1935, p. 92.

⁴ Levoz (A.) et Demoor (J.), respectivement avocat et professeur à l'Université de Bruxelles, médecin-inspecteur de l'enseignement spécial à Bruxelles, secrétaire général de la Société protectrice de l'enfance anormale, in « *L'éducation à donner aux enfants indisciplinés* » Premier congrès international d'éducation et de protection de l'enfant dans sa famille, Liège 18-20, septembre 1905, Section III « *enfants anormaux* », Rapport Namur A. Godenne, 1905, pp. 109 à 116, p.109.

*ordinairement employés pour les élèves doués de tous leur sens et doués d'une intelligence moyenne sont désignés sous le nom générique d'enfants anormaux¹ ». A côté des divergences d'ordre étiologique, des oppositions apparaissent quant à la définition du champ d'étude. Selon les chercheurs, l'anormalité est opposée ou assimilée à la maladie. « *L'anomalie et la pathologie sont cependant bien distinctes... Les enfants anormaux et arriérés sont des enfants dont l'école ordinaire et l'hôpital ne veulent pas ; l'école les trouve trop peu normaux, l'hôpital ne les trouve pas assez malades* », écrivent Alfred Binet et Théodore Simon² tandis que d'autres³ soutiennent que les anormaux « *sont avant tout des malades...* »⁴. Parfois, les ripostes sont violentes : « *Si beaucoup des enfants étudiés par A. Binet et Th. Simon ne sont pas malades, c'est que ce ne sont pas des vrais anormaux* ». « *L'arriéré simple, celui qui se rapproche de l'enfant normal, n'a-t-il pas droit au même titre que ce dernier, mais dans des conditions différentes parce que c'est un malade, à l'éducation et à l'instruction* »⁵ ?*

Beaucoup plus qu'à une simple volonté de clarifier, on assiste, à cette période, à une véritable passion classificatoire « *car c'est de la classification que doivent dépendre les mesures individuelles et générales à prendre dans le but de guérir ou de prévenir les anomalies* »⁶. Les réunions médicales, pédagogiques, philanthropiques, nationales et internationales débattent et produisent des catégorisations toujours renouvelées, mais les nomenclatures avancées sont en général de véritables fourre-tout. Si la désignation de l'enfance anormale se fait riche d'une prolifération de termes, la valeur sémantique de la notion devient de plus en plus fluctuante, quand ce n'est pas incompréhensible : des termes apparemment distincts peuvent recouvrir des réalités identiques, comme un même terme désigner des réalités différentes. La définition extensive du champ même de l'enfance anormale varie selon les auteurs. A l'énumération catégorielle qui comprend, au départ, « *les aveugles, les sourds muets, les idiots, les arriérés* », certains⁷ ajoutent « *l'enfant soumis au régime pénitentiaire dans les différentes contrées du monde* », « *les durs d'oreille, les bégues et les divers défauts de prononciation (bredouillement, blésité), les estropiés, les incurables, les épileptiques non aliénés, les paralytiques, les idiots gâteux, les épileptiques, les aliénés, les imbéciles et les arriérés* »⁸. Les infirmes moteurs figurent dans les

¹ Commission Bourgeois « Note pour un projet de statistique des enfants anormaux », manuscrit, 1904, Coll. INRP, Dossier 3.7. 03/37367, p.1.

² Binet (A.) et Simon (Th.), respectivement Directeur du laboratoire de psychologie de la Sorbonne et médecin aliéniste hôpitaux de Perray-Vauchuse, Saint-Anne, etc... in Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement, Paris, Colin, nouvelle édition 1934, pp.6, 10.

³ Paul-Boncour (G.) « Compte rendu critique de l'ouvrage de A. Binet et Th. Simon », L'éducateur moderne, Paris, 1908, pp. 138 à 142.

⁴ Régis (E.), médecin, professeur de psychiatrie à la Faculté de médecine de Bordeaux, Les classes d'anormaux à Bordeaux. Rapport médico-pédagogique, Bordeaux, G. Delmas, 1909, pp. 7 à 42, p. 25.

⁵ Jacquin (G.), ancien chef de clinique psychiatrique de l'Université de Lyon, De l'assistance et de l'éducation des enfants arriérés, Bordeaux, G. Gounouillou, 1903, p. 15.

⁶ Decroly (O.), Directeur de l'Institut d'enseignement spécial Uccle-Stalle Belgique, « Classification des anormaux », PF section III, « enfants anormaux », Rapports Namur A. Godenne, 1905 p.17.

⁷ RPC, 1899, n°1mars, pp.1- 2.

⁸ Drouot (E.), professeur de sourds-muets, « Du rôle de l'instituteur primaire dans l'éducation des enfants anormaux », in RPC, 1899, n°2 avril, pp. 78 à 100, p. 82-98.

classifications mais ne sont pas identifiés comme catégorie distincte. « *A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, quand ils ne sont pas dans les hospices, ces enfants sont délaissés... Leur intégration au cadre de l'enfance anormale ne semble pas avoir été de soi* »¹. Colin², en 1900, distingue trois catégories: d'abord, « *les idiots et les imbéciles* », ensuite, « *les nerveux à attaques convulsives, les épileptiques, les hystériques* », enfin, « *les déséquilibrés atteints de dégénérescence physique et mentale, les débiles, les sujets bizarres aux idées délirantes et aux obsessions* ». Roubinovitch³, en 1910, inclut dans la liste « *les aliénés* ». Gustave Baguer réclame en 1902 des classes spéciales pour « *les enfants qui ne sont ni normaux, ni aliénés, ni idiots* »⁴. « *Instables et indisciplinés* », « *vicieux, pervers, enfants difficiles et délinquants* » font-ils partie des anormaux ou des malades ? Désiré-Magloire Bourneville évoque, en 1887, la création d' « *un service destiné au redressement physique, moral et intellectuel de cette catégorie d'enfants que, administrativement, on appelle les enfants indisciplinés et qui, pour quelques médecins et pour nous, sont des enfants malades, atteints de lésions nerveuses plus ou moins profondes ou de dégénérescence : imbéciles, arriérés, instables, impulsifs, etc.* »⁵. Selon E. Chazal⁶, « *les instables sont ces enfants que leurs parents qualifient de « nerveux », leurs maîtres d'« indisciplinés », et leurs camarades de « toqués ».* » La Commission Bourgeois⁷ distingue quant à elle « *les imbéciles moraux, sujets atteints de perversion des instincts* » des enfants « *affectés d'incohérence de caractère, d'un manque d'équilibre mental leur rendant insupportable la discipline générale et nécessitant absolument leur éloignement de l'école publique* ». Un débat oppose ceux qui veulent inclure les sourds et les aveugles parmi les anormaux à ceux qui, dans le monde des sourds notamment, refusent une telle assimilation. Quelques rares auteurs préféreraient voir réduire la notion d'anormaux aux seuls anormaux intellectuels. « *Pour les uns, tous les anormaux intellectuels sont désignés sous le terme idiots (Voisin), alors que pour les autres, le vocable général est imbéciles, débiles (Blin), enfants névropathes (Stadelmann), dégénérés (Magnan), phrénasthéniques (Sancte de Sanctis), faibles d'esprit, anormaux, arriérés (Jaqquin), retardataires (Apert), etc.* »⁸. L'anormalité intellectuelle, quel que soit son degré, est identifiée soit sous le terme d'idiot, soit sous celui d'arriéré. « *Idiot* » peut aussi désigner la catégorie des plus atteints, « *arriérés* » celle des moins atteints. La notion de débilité est, elle aussi, fluctuante

¹ Vial (M.), « *Enfants anormaux, les mots à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e* », in Revue ALTER, septembre 1996, op. cit.

² Colin, médecin chef des asiles d'aliénés, in LEROY, 1903, p.8.

³ Roubinovitch (J.), médecin en chef de l'hospice de Bicêtre, in « *Aliénés et anormaux* », Statistique des anormaux, Paris, Alcan, 1910, p.140.

⁴ Baguer (G.), instituteur et directeur de l'Institut départemental des sourds-muets d'Asnières, in Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, p.180.

⁵ Bourneville (D.M.), médecin de la section des enfants nerveux et arriérés de Bicêtre, in « *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie* », Progrès médical, Paris, 1887, Tome VII, p.XV.

⁶ Chazal (E.), médecin interne du bureau d'hygiène de Lyon, Les anormaux psychiques, Paris-Lyon, A. Maloine, 1907 p.18.

⁷ « *Note pour un projet de statistique des enfants anormaux* », manuscrit, 1904, Coll. INRP, Dossier 3.7.03/37367, p.2.

⁸ Decroly (O.), Classification des anormaux, 1905, op.cit., p.23.

: dans certains cas, elle est générique, dans d'autres, elle représente les anormaux intellectuels les moins touchés, parfois au contraire les enfants d'asiles gravement arriérés, ou le terme est réservé exclusivement aux adultes. Les expressions se recouvrent ou prennent des sens variés. Les rédacteurs des textes officiels suppriment le terme « anormaux » pour parler désormais « des arriérés ». « *Les arriérés sont les sujets qui, sans pouvoir être classés dans la catégorie des anormaux médicaux, sont en état de débilité mentale, ne possèdent qu'une intelligence ou qu'une responsabilité atténuées ne leur permettant pas d'acquérir -à l'école commune et par des méthodes ordinaires d'enseignement- la moyenne d'instruction que reçoivent les autres élèves* »¹. D'aucuns préfèrent utiliser les désignations institutionnelles pour clarifier leur diagnostic : ainsi, « *les anormaux d'hospice* » et « *les anormaux d'école* » sont des expressions qui, en exprimant clairement la différence de destination, signalent le degré de pathologie. S'il est nécessaire de désigner pour comprendre, la fièvre classificatoire dont s'est emparée l'aube du XX^e siècle, justifie toutes les incohérences. L'exacerbation du vocabulaire confine au non-sens. Que les progressions en matière de diagnostic et de traitement soient incontestables, n'empêche pas l'errance. L'extension, la généralisation guettent toute découverte au mépris de leur perversion. Parfois, des catégorisations masquent à peine les parts de subjectif, de fantasmes sociaux ou d'attachement idéologique. L'eugénisme s'impose incidemment. Sous les titres « *élimination des anormaux* » et « *prohibition du mariage des anormaux* », Richet² prend pour cible de son exaspération scientifique, après les « *races inférieures* », « *les culs-de-jatte, les becs-de-lièvre, les pieds-bots, les polydactyles, les hydrocéphales, les idiots, les sourds-muets, les rachitiques, les crétins* » ; ou encore « *les épileptiques, alcooliques, dégénérés, neurasthéniques, criminels, débiles, laids, déformés* ». Peu à peu, la ségrégation se conjugue avec l'esprit scientifique comme elle l'avait fait auparavant avec les superstitions : hier, par le truchement des courroux divins, là par celui de la raison catégorielle, le souci de l'identification et de la distinction ; comme si la désignation, en pointant la différence, marquait de fait et irrémédiablement la coupure³. Si l'enfance a une histoire, n'est-ce pas celle de sa progressive ségrégation ? Pour soigner, éduquer, corriger, philanthropes, hommes de loi et médecins en viennent à se substituer aux familles délinquantes en prenant, comme objet de sollicitudes, l'enfant pauvre, l'enfant rebelle. La diversité des formes d'interventions finit par constituer l'enfance en véritable champ d'action, avec ses frontières et ses catégories de plus en plus fines.

L'enthousiasme qui a animé les pionniers de l'éducation spéciale dans la fin du XIX^e siècle, peut-être parce qu'il se trouve insuffisamment soutenu par l'ensemble de la société, perd son pouvoir de conviction et se fait

¹ Commission Bourgeois, op. cit. ,p.2.

² Richet, prix Nobel de médecine, membre de l'Institut, Professeur de physiologie à l'Université de Paris, La sélection humaine, Paris, Alcan, 1919, p.138.

³ La question est bien d'ailleurs aujourd'hui de savoir si cette logique est à ce point incontournable, si elle ne peut s'élaborer autrement, vers d'autres issues. La désignation ne pourrait-elle être coupure et lien à la fois ? Paradoxalement pour l'heure, mais le mouvement de l'intégration scolaire qui ébranle notre fin de XX^e siècle ne tenterait-il pas d'en soutenir la gageure ? Gardons ceci à l'état d'hypothèse pour la suite de notre recherche.

marginal. L'inspiration d'Edouard Seguin qui stimulait l'action éducative va peu à peu s'essouffler. Malgré les efforts engagés face aux enfants handicapés, l'évaluation reste timorée : une faible minorité d'entre eux seulement accède à l'indépendance ; les améliorations sont rares, les rythmes de développement et d'acquisition lents, les guérisons aléatoires. Après l'espoir et l'illusion, sourd une déception quant aux croyances en l'éducabilité. Les problèmes de l'éducation et de la réinsertion sociale apparaissent finalement beaucoup plus complexes que la foi en la science et la ferveur morale ne le laissaient présumer. A la fin du XIX^e siècle, la science se tourne de plus en plus vers un diagnostic fondé sur la dégénérescence. Avec la publication, en 1859, des travaux de Charles Darwin, « *De l'origine des espèces par voie de sélection naturelle* » s'enracine la conviction de la transmission génétique des déficits¹. Du darwinisme, sont extraits des arguments spécieux pour illustrer le risque social encouru. On s'interroge sur les conséquences que devra subir la civilisation si la croissance du nombre des idiots continue à suivre une courbe exponentielle: « *Tous les moyens, y compris la déformation des faits, furent utilisés jusqu'à aujourd'hui au service de cette idéologie* »². Pour l'opinion publique, affirmer la transmission héréditaire des tares, c'est nier l'utilité de poursuivre la recherche de diagnostics ainsi que tout effort d'éducation. Ce déterminisme scientifique des déficits sert finalement d'argument à une demande de mise à l'écart des déficients mentaux afin qu'ils ne risquent pas de provoquer une dégradation de la race³. A partir des années 1880, les déficients mentaux ne sont plus l'objet d'aucune sympathie. « *Ils ont cessé d'être considérés comme des innocents et des malchanceux quelque peu éducables et susceptibles de rendre des services. Ils sont devenus des indésirables et considérés comme un danger* »⁴. Avec la crainte des conséquences pour la société de voir la libre circulation des handicapés mentaux, se diffusent incidemment une morale eugénique⁵ et une idéologie de sélection sociale. « *Pour la sécurité des personnes et le repos des familles, les idiots doivent être enfermés.* » C'est à nouveau le grand renfermement dans des conditions plus ou moins tolérables. Pour les représentants de l'Assistance Publique, les idiots sont incurables, sont des « *non-valeurs sociales absolues* » qui ne justifient aucun sacrifice financier. Ils évoquent d'ailleurs la possibilité de faire des économies en renonçant définitivement aux efforts éducatifs et thérapeutiques inutilement déployés, puisque scientifiquement condamnés.

¹ L'interprétation simpliste qui se répand dans l'opinion publique est que l'hérédité domine l'évolution humaine et prime sur tous les facteurs biologiques, environnementaux, sociologiques.

² Michelet (A.) et Woodill (G.), op. cit., p.135 .Pour les deux auteurs, « *c'est dans cette ambiance de régression humanitaire que va s'élaborer la méthode des tests qui avait pour objectif essentiel de constater un déficit* »

³ André Michelet et Woodill ne disent pas autre chose lorsqu'ils écrivent : « *Les théories de la transmission héréditaire ont entravé les tentatives d'éducation des handicapés et amené leur ségrégation. Ces théories reposent dans leur ensemble sur des travaux pseudo-scientifiques ou sur des interprétations tronquées de données expérimentales, alimentant certaines idéologies* ». ibid.,p.133.

⁴ ibid., p.56

⁵ Aux USA en particulier, où la loi de 1891 sur l'immigration exclut « *tous les idiots, les personnes folles, les pauvres et toute personne susceptible d'être à la charge de la société, les personnes souffrant d'une maladie repoussante ou contagieuse, celles condamnées pour un crime ou tout autre acte infamant ou délictueux comprenant une turpitude morale, les polygames* ». Une autre loi interdira le mariage entre débiles.

Le climat scolaire du début du siècle est agité de questionnements. Etudiant la littérature pédagogique de 1879 à 1904, Monique Vial montre que les enseignants sont préoccupés par les problèmes liés à l'obligation scolaire qui crée une situation de droit et rend difficile l'exclusion scolaire d'enfants dont le comportement perturbe les classes. Le débat des maîtres se focalise sur le couple éducation/répression. Est envisagée la possibilité de création d'institutions à mi-chemin entre l'école et la prison : des écoles de réforme dont la fonction disciplinaire permettrait la contention des élèves déviants. Un tel projet ne fait cependant pas l'unanimité. La création de classes spéciales ne partira d'ailleurs pas des problèmes que rencontrent les maîtres. Avec Désiré-Magloire Bourneville, c'est l'idée d'une institution à mi-chemin entre l'école et l'asile qui va se trouver posée et débattue au sein de la commission Bourgeois¹.

Les polémiques qui se cristallisent autour de la création des classes spéciales sont déjà une illustration du malaise où se condensent les contradictions de l'esprit politique et scientifique de l'époque. Le développement de la pédagogie expérimentale permet de concevoir l'espoir d'une pédagogie strictement objective, capable de s'adapter parfaitement aux besoins de l'enfant quel qu'il soit. « *Ces nouveaux savants qui savaient tout, en rapportant l'esprit à des données mesurables et mesurées, critiquaient acerbement les tenants des méthodes « périmées », et donnaient à la nouvelle génération des directives pédagogiques sans se rendre compte que l'essentiel de la pensée humaine leur échappait* »². C'est ainsi que certains chercheurs soutiendront le défi de mesurer l'intelligence. La méthode des tests est née, qui s'affirmera comme moyen d'évaluation censé assurer le dépistage précoce des déficiences mentales. Alfred Binet crée un test psychologique pour la sélection des candidats aux classes de perfectionnement, destinées aux enfants dits « *arriérés perfectibles* ». Ses travaux se revendiquent de la méthode expérimentale, c'est ce qui le conduit à entrer dans l'école. Convaincu d'être objectif, il explique les écarts de performances entre les élèves en évoquant la débilité³. Dans son approche, c'est le comportement qui détermine la distinction entre normalité et anormalité. Le terme « anormal » est appliqué à « *tout enfant ne pouvant profiter de la mesure moyenne de l'enseignement donné par des méthodes communes, c'est-à-dire l'enfant en situation d'échec scolaire* »⁴. Aussi affirme-t-il : « *A coup sûr, l'idiot est pour l'hospice, le débile est pour l'école. Reste l'imbécile au sujet duquel on peut hésiter* ».⁵ Ses positions ne font pas l'unanimité. Le test est censé déceler les élèves inaptes à l'enseignement ordinaire mais ces « nouveaux anormaux » n'ont rien à voir avec ceux dont parlait Désiré-Magloire Bourneville. Dans son zèle à

¹ Ce sont les aliénistes qui sont à l'origine du projet des classes spéciales. La question de l'enfance anormale est née dans le milieu médical et scientifique.

² Michelet (A.) et Woodill (G.), op. cit. ,p. 235. La pédagogie expérimentale introduit l'idéal de la maîtrise et de la mesure. Comme le disent précédemment les auteurs (p.138), « *On mesure, on met en statistique, on extrapole à propos de tous les phénomènes de l'esprit considérés jusque là impondérables.* »

³ Notons que la notion de débilité était déjà présente chez Itard qui parlait en 1838 de lésion des fonctions intellectuelles.

⁴ Jacqueline Roca in Alter et CRTS, n°19, op. cit., p.71.

⁵ « *Les enfants anormaux, guide pour l'admission dans les classes de perfectionnement.* », Paris, Armand Colin, réédition 1978 ,Toulouse, Privat.

sélectionner ces enfants, le célèbre psychologue n'a pu empêcher la société de ne s'intéresser finalement qu'aux « *valeurs récupérables* », au mépris des plus faibles. Les tests d'intelligence seront bientôt accusés d'être entachés de déterminations sociales¹ et par conséquent, inaptes à objectiver les capacités intellectuelles. Moins que la méthode elle-même, c'est son usage qui conduira aux pires aberrations.

Les classes spéciales ont vu le jour² le 15 avril 1909, après deux longues et laborieuses années de négociations, dans un climat de tensions, de contradictions et d'affrontements. L'adhésion est loin d'être générale³. Corps médical et Instruction publique s'affrontent au sein de la commission qui les a réunis⁴. Dans les luttes engagées, peuvent se repérer effets de chapelle, mandarinats et querelles d'attribution. La question budgétaire n'est pas négligeable et habite la plupart des critiques : quel coût aura le projet ? La loi ne va t-elle pas entraîner l'Etat dans un gouffre financier ? Monique Vial parle de « *joute savante* » où derrière les conflits d'école, « *se profilent des rivalités entre les hommes et à travers des problèmes de carrière, les intérêts économiques* »⁵. Pour Jacqueline Roca, il y a aussi, au delà de cette rivalité, la conquête d'un marché économique : le marché de l'enfance anormale⁶. Le débat oscille entre une argumentation centrée sur la nécessité d'une instruction des enfants arriérés d'asile (et leur intégration dans les écoles) et une autre qui prône la primauté d'une instruction réservée aux enfants arriérés d'école (et leur exclusion du système ordinaire). Sans doute est-ce ce qui explique que d'aucuns lisent la création de ces classes spéciales comme une volonté d'intégrer des enfants voués jusque là à l'asile, quand d'autres l'aperçoivent au contraire comme signe avant-coureur d'une fièvre ségrégative, et d'autres enfin, comme une façon de refuser toute assistance éducative aux enfants les plus atteints par des procédés de sélection sociale prétendument scientifiques, car en même temps que les classes s'ouvrent aux déficients légers, elles servent d'argument pour refuser toute éducation aux plus démunis. C'est là, la crainte de Désiré-Magloire Bourneville, et la raison du combat qu'il engage contre Alfred Binet. Le médecin souhaitait la création des classes spéciales pour qu'elles accueillent des enfants de l'asile « *suffisamment améliorés pour être rendus à leur famille et tous les cas ne nécessitant pas un suivi médical constant* ». Les classes ne recevront pas les déficients mentaux de

¹ Il s'agit là d'une critique socio-politique. L'ambiguïté des tests est la norme implicite à laquelle ils renvoient.

² Il y avait 8 classes en 1909, 25 en 1914, une centaine en 1930 et 274 en 1944.

³ La loi de 1909 est considérée par les uns comme une loi de progrès qui s'inscrit dans la suite logique des lois Ferry sur l'obligation par l'Etat d'assurer l'instruction de tous les enfants de six à treize ans ; et par les autres, comme une loi ségrégative car elle institutionnalise dans le système scolaire le rejet des enfants qui ne correspondent pas aux normes imposées.

⁴ Sont présents des personnages capitaux comme Bourgeois, Baguer, Strauss, Bresson, Gasquet, Bourneville, Binet... La rivalité engagée ne peut se réduire à une simple rivalité professionnelle. Médecins, spécialistes de l'enfance anormale, enseignants sont divisés. Reste que le résultat de cette querelle fut que chacun chercha de son côté la science de la rééducation. Cette rivalité perdure encore plus ou moins obscurément aujourd'hui.

⁵ Vial (M.), Les enfants anormaux, aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909, Paris, Colin, 1990, p.106. Derrière la question « à quels anormaux ? », se profilent deux autres : « pour quelles institutions ? » et « pour quels personnels ? ». Pour Monique Vial, « *Binet tente de casser le monopole des institutions spécialisées en cherchant à déposséder les aliénistes de leur statut de seuls dépositaires d'un savoir reconnu sur les anomalies.* », p.108.

⁶ in Alter et CRTS, n°19 ibid., p.74.

Désiré-Magloire Bourneville dont Alfred Binet démontre l'inéducabilité avec son test mental¹. « *Malgré toute la sympathie que nous éprouvons pour ces pauvres êtres envers qui la nature a été si cruelle, nous ne pouvons songer à leur accorder les bienfaits de l'instruction* »². L'enjeu qui se joue autour de l'enseignement spécial n'est pas que d'ordre scientifique, médical et pédagogique. Des forces politiques sont à l'œuvre dans le débat. Contrairement aux idées traditionnellement admises, les classes de perfectionnement n'ont pas été portées par la bourgeoisie au pouvoir ; elles ne sont pas une production idéologique de droite. La loi est présentée et discutée au parlement comme une loi de gauche. Les défenseurs de l'éducation spéciale appartiennent au mouvement républicain qui soutient comme valeurs idéologiques essentielles, au delà du souci égalitaire et démocratique, la libération par l'instruction et le maintien de l'ordre et du rendement économique par la moralisation des peuples. Avec la domination économique et culturelle de la classe bourgeoise sur le milieu ouvrier, la misère est interprétée comme relevant du fatalisme génétique³. On parle de « morbidité sociale », comme si la pauvreté était génétiquement transmissible. Le milieu défavorisé devient symbolique d'une héritéopathie. Les problèmes sociaux (alcoolisme, syphilis) représentent dans l'univers mental la principale étiologie des déficiences mentales. Dans cet état d'esprit, nombreux sont ceux qui assimilent intentions socio-prophylactiques à domestication et moralisation des classes « sauvages ». « *C'est désormais une optique préventive qui va légitimer l'interventionnisme médical dont l'hygiénisation et l'instruction seront les instruments plus efficaces pour combattre la déchéance prolétarienne que les techniques curatives* »⁴. L'école est le lieu privilégié où peut s'exercer la moralisation par l'inculcation des règles de conduites. Tout comportement qui ne s'inscrit pas d'emblée dans l'ensemble de ces règles est alors médicalisé.

Les Classes de Perfectionnement sont défendues comme mesure de progrès. Deux arguments sont avancés : le premier est leur utilité économique (les classes de perfectionnement éviteront que les enfants anormaux accueillis se retrouvent à la charge de la société puisque l'éducation qu'ils recevront les transformera en futurs travailleurs, donc en valeurs sociales) ; le second est la protection future que ces classes assureront finalement dans la société. Au Sénat, la Droite est le seul groupe contre la loi. « *Se mobilisent contre le projet les grands conservateurs, certains notables républicains, gardiens de la sagesse financière et du réalisme face à l'utopie généreuse et la philanthropie des hommes de gauche* »⁵. Le fait que la Commission Bourgeois hésite quant à la

¹ Les critères d'éducabilité, de perfectibilité ne sont pas aussi évidents à définir par les commissions médico-pédagogiques chargées du recrutement. C'est là qu'intervient la commande faite à Alfred Binet de son fameux instrument l' « Echelle Métrique d'Intelligence ».

² Binet (A.), « Les enfants anormaux, guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement ».

³ Pour Jacqueline Gatteaux-Mennecier, cette époque reste dans la mouvance d'un darwinisme social qui interprète les injustices économiques en termes d'inégalités naturelles et s'évite ainsi l'élucidation des rapports sociaux.

⁴ Ibid., p.32.

⁵ Vial (M.), Les enfants anormaux, op. cit., p.142. L'auteur nous fait remarquer que les thèmes de la Gauche d'aujourd'hui (intégration, non marginalisation, non exclusion) sont ceux que soutenaient le catholicisme social et la droite traditionnelle en 1900.

définition du recrutement des classes spéciales n'est pas sans significations¹. Au-delà des préoccupations corporatistes (celles des médecins, soucieux des handicapés d'asile, et celles des psycho-pédagogues, soucieux de repérer la déviance à l'école), la substitution de la notion d'« arriération d'asile » à celle d'« arriération d'école » n'est pas sans incidence, la symétrie terminologique n'étant pas neutre idéologiquement. En passant de l'asile à l'école, la notion d'arriération garde les appuis de l'argumentation scientifique en masquant sa référence à l'indiscipline². Le signe visible de l'arriération devient la déviance. « *Le concept d'arriération va être intériorisé par les enseignants qui attribueront à ce concept les manifestations qui les dérangent dans la vie scolaire quotidienne même si celles-ci n'ont rien à voir avec une infériorité intellectuelle* »³. En fait, par ce glissement, c'est l'indiscipline scolaire qui tend à devenir le soubassement de l'arriération. Moins que l'aspect intellectuel, c'est l'aspect moral qui retient l'attention. « *Peu à peu, l'indiscipline, la perturbation, la déviance deviennent sous le masque de l'arriération, la véritable cible d'un discours pathologico-pédagogique aux couleurs progressistes* »⁴. On passe en quelque sorte de l'anormalisation de l'indiscipline à une pathologisation des difficultés scolaires, lesquelles amènent à une construction du concept d'arriération dans les représentations scolaires. Tout est prêt pour que la notion prenne dès lors un aspect mythique. « *Le concept d'arriération procède d'une véritable construction idéologique puisqu'il recouvre une réalité autre que celle à laquelle il renvoie théoriquement* »⁵ ; il est une élaboration pseudo-scientifique qui révèle les ambitions d'une classe sociale sous l'allégeance des valeurs bourgeoises. Derrière la pseudo-harmonie des discours sur la finalité des classes spéciales, ne peut-on lire des références à la prophylaxie morale et des prétentions à faire œuvre de prévention de la criminalité juvénile ? Moins que le perfectionnement de l'arriéré, il s'agirait davantage d'un souci de moralisation, de maîtrise des débordements, de relégation. « *Le concept de débilité*⁶, véritable construction idéologique dont l'aspect mythique se confirme, ne servirait-il pas à masquer le véritable rôle social des classes de perfectionnement pendant cette période ? » La réponse que Jacqueline Gatteaux-Mennecier apporte à cette question, est positive et démontre que les classes spéciales sont « *l'expression édulcorée et réduite d'une stratégie de contention au niveau macro-social* »⁷. En regroupant les enfants perçus comme déviants, en assurant par rapport à l'école ordinaire une « *fonction d'ordre aseptisant et relégatoire* », les classes spéciales assument un rôle social et idéologique, même si les finalités de ces classes sont officiellement de soustraire les enfants aux dangers de la rue et de leur permettre de s'inscrire dans la vie

¹ Gatteaux-Mennecier (J.), La débilité légère, une construction idéologique, Paris, CNRS ADAGP, 1990.

² L'indiscipline est la non adhésion aux modèles culturels et comportementaux proposés par l'institution. En deçà des normes, on parle des « poids morts », au delà, des « perturbateurs ». L'indiscipline constitue une menace pour l'ordre établi.

³ Gatteaux-Mennecier (J.), op. cit., p.56.

⁴ ibid. ,p.61.

⁵ ibid. ,p.120.

⁶ La notion de débilité se développe institutionnellement après la deuxième guerre mondiale.

⁷ Gatteaux-Mennecier (J.), op. cit., p.112

active à la fin de leur scolarité¹. Cependant, les mesures timorées de la législation en vigueur² et l'insuffisance de moyens mis en œuvre³ n'entraînent qu'un lent développement des classes de l'enseignement spécial de 1910 à 1935. Les tests qui servent à assurer leur recrutement ne sont pas neutres non plus. Dans le pragmatisme industriel du début du XX^e siècle, force est de reconnaître qu'ils sont l'outil privilégié de sélection sociale -quand ce n'est pas de relégation voire d'élimination⁴. Monique Vial parle de « production de l'enfance anormale » car, en dépit des conseils et des mises en garde d'Alfred Binet et de Théodore Simon, l'Echelle Métrique d'Intelligence contribue à la recherche de l'anormalité y compris lorsqu'il n'y a pas de symptôme, avant même tout échec et difficulté à l'école. Que la commodité des tests et leur pouvoir de sélection leur assure un essor fulgurant, qu'ils se répandent en un quart de siècle dans le monde entier, ne garantit pas leur bon usage. Si les notions d'Age Mental et de QI restent très prégnantes encore de nos jours, c'est non sans danger d'utilisation abusive. Les tests intellectuels ne peuvent donner que des informations sommaires. Comme l'écrivent André Michelet et Gary Woodill, le QI résume en deux chiffres « *le passé, le présent et l'avenir de l'homme* ». Que ce résumé soit effectivement « *un assez bon critère d'adaptation scolaire* », dénonce Pierre Vayer et Charles Roncin, il n'est ni un bon moyen de diagnostic, ni un bon moyen de prévoir l'adaptation sociale future⁵. En ce sens, il est dangereux qu'il serve de base aux classifications.

La philosophie positiviste qui influence la médecine organiciste de l'époque conduit à une impasse. Les théories sur la dégénérescence vulgarisées et les études statistiques souvent déformées construisent des représentations du handicap de plus en plus alarmantes. Terman, universellement connu pour sa version du test de Binet, n'hésite pas à écrire : « *Tout faible d'esprit est au moins un criminel potentiel, chaque femme faible d'esprit est une prostituée potentielle* ». Ainsi, au moment même où la science est capable d'expliquer et de formuler des diagnostics, (paradoxalement par la science elle-même ou du moins en son nom), débiles mentaux, pauvres, criminels, épileptiques, fous, faibles de tempérament, des sens, malformés congénitaux... sont à nouveau relégués dans une même catégorie indifférenciée pour subir un véritable raz-de-marée de l'eugénisme. La science n'explique pas tout et n'a pas de réponses pour tout, telle

¹ C'est en fait surtout à partir des années 60 que ces classes tendront à devenir des lieux de relégation d'enfants « à problèmes » et fauteurs de troubles.

² La création des classes de perfectionnement n'a au départ qu'un caractère facultatif. L'article 1 de la loi de 1909 est formulé en ces termes : « 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-internat ou un internat. ». Un projet initié par le député radical Paul Strauss en 1908, puis un autre projet de loi en 1929 insisteront pour substituer l'obligation au caractère facultatif. Sans faire l'objet d'une loi, celle-ci sera quand même établie en 1936.

³ Les créations sont dues en général à l'initiative locale, à l'action de personnalités médicales ou d'associations militant en faveur des anormaux. L'initiative de l'Etat ne se développera qu'après la seconde guerre mondiale. On comptabilise 100 classes en 1930, 275 entre 1942 et 1944. En revanche, l'effectif est multiplié par cinq après la libération.

⁴ Michelet (A.) et Woodill (G.) rendent -avec regret- Binet (A.) responsable d'une dégradation de la valeur du diagnostic et d'une estimation péjorative des possibilités des arriérés et des pouvoirs de la rééducation.

⁵ Vayer (P.), Roncin (Ch.), op.cit., p.29.

est la terrible désillusion du positivisme. « *Science sans conscience n'est que ruine de l'âme* », disait déjà Rabelais. Ses limites sont celles qu'imposent l'intelligence du cœur et l'amour de l'humanité.

3.2. LA SOCIETE ORTHOPEDIQUE.

Au moment où naît le mouvement en faveur de l'« enfance anormale », la société est éprouvée par des grèves, des attentats et la montée du socialisme. Les classes dominantes perçoivent la nécessité de réformes sociales en profondeur. Le « solidarisme », doctrine qui anime des républicains radicaux comme Léon Bourgeois, reprend le principe du droit à l'assistance issu de la Révolution. Les notions de dette sociale et de quasi contrat, qui lient tous les membres d'une communauté, justifient des projets tels que ceux de la protection et de l'éducation de l'enfance où se condensent les devoirs d'aide et d'assistance. Par ailleurs, « *Le souci de l'éducation spéciale s'élabore dans un contexte de forte mortalité infantile qui catalyse l'urgence du sauvetage des intelligences, le danger et la charge que représentent ces enfants pour la société* »¹. Une enquête nationale en 1927 relève que 1% des anormaux perfectibles sont dénombrés alors qu'il en existerait 3% -non scolarisés ou cachés dans leur famille-. Comment se structure le paysage de l'enfance au cours du XX^o siècle ?

3.2.1. Le quadrillage de l'enfance.

Le quadrillage de l'enfance, commencé au XIX^o siècle avec l'obligation scolaire mais aussi la ségrégation évoquée par Michelle Perrot², se complexifie mais non sans lenteur et hésitations. Hier abandonnée à l'initiative privée et aux associations caritatives, l'enfance va devenir progressivement l'objet d'attention soutenue de la part de l'Etat. La planification passe par l'organisation d'institutions et la définition de modalités de prise en charge spécifiques qui vise à sérier, contrôler, à des fins pédagogiques, médicales, orthopédiques. Elle suppose la dénomination de plus en plus fine des populations concernées. Les vocables adoptés viennent en général du médical mais le champ lexical évolue aussi avec le contexte politico-social des différentes périodes. Il n'est pas inintéressant de suivre pas à pas cette longue marche vers une maîtrise de plus en plus affirmée de l'enfance.

Entre 1920 et 1935, la question de l'enfance anormale n'est pas considérée comme une priorité par les instituteurs. C'est le thème de l'école unique qui occupe plutôt le devant de la scène scolaire. « *C'est par un travail conjoint des spécialistes et de la hiérarchie de l'Instruction publique, par une véritable campagne de publicité que l'idée d'un enseignement spécial s'est peu à peu imposée sans cependant réussir à s'y faire accepter sans discussion* »³ précise Monique Vial, expliquant que ces classes, moins à l'origine de la pratique des maîtres et des problèmes posés par l'obligation scolaire, relèvent de projets d'experts ou de groupes professionnels militants au sein desquels existent

¹ Roca (J.), De la ségrégation à l'intégration, l'éducation des enfants inadaptés, op. cit., p.35 .

² Perrot (M.), historienne à Paris VII-Jussieu, « *Enfance délinquante du XIX^o siècle, Institutions de l'enfance* », Psychiatrie de l'enfant, XXV, 1982, pp. 179-206.

³ Vial (M.), Les enfants anormaux ,op. cit. ,p.119.

d'ailleurs des conflits plus ou moins explicites autour de la revendication du secteur de l'enfance anormale¹.

L'enseignement des aveugles et des sourds muets qui représentent approximativement 0,1% de la population, peine aussi à s'organiser. Pourtant, Jules Ferry avait souhaité traiter la question. En 1910, la « Loi Chautard » constitue un projet de création de classes et écoles pour cette population et propose le transfert des responsabilités du ministère de l'Intérieur au ministère de l'Instruction publique. Pour des raisons budgétaires, le projet est accepté puis relégué. En 1924, une nouvelle proposition de loi tente de relancer le débat, en vain. L'enseignement des aveugles et des sourds muets est laissé à l'initiative des institutions privées.

L'enseignement des enfants « débiles physiques »² suit une progression moins chaotique. Déjà la fin du XIX[°] siècle voit l'organisation d'« écoles de plein air »³ à l'initiative de médecins, d'hommes politiques et d'associations. Leur objectif s'inscrit dans un mouvement de lutte antituberculeuse, d'assainissement, d'hygiénation et de médicalisation des enfants des classes populaires. Il s'agit autant d'éviter l'évolution du mal chez les enfants tuberculeux que de prévenir les risques d'éclosion de la maladie dans les populations à risques (enfants vivant dans des milieux insalubres des grandes villes). En 1906, à l'initiative de l'instituteur Lemonnier, est créée la Ligue pour l'éducation en plein air. La première école verra le jour en 1907 à Vernay, près de Lyon. D'autres classes vont apparaître et en 1922, l'organisation médico-pédagogique sera définitivement établie. C'est entre 1944 et 1960 que le dispositif prendra toute son expansion.

La loi du 22 juillet 1912 fixe le statut de « l'enfance délinquante ». Sont distingués les enfants « *reconnus normaux mais qu'une éducation familiale pernicieuse ou qu'une situation d'abandon a amenés à commettre des délits* » et ceux « *jugés anormaux en raison d'une insuffisance ou maladie mentale qui les a conduits aux délits* ». Pour les premiers, un placement en institution est envisagé, tandis que les autres sont considérés comme devant être soignés et éduqués. Les classes de perfectionnement pourraient, dans leur cas, être envisagées mais comme le dénonce en 1936, le psychiatre Heuyer, père fondateur de la neuropsychiatrie, l'insuffisance de l'équipement éducatif en matière de l'enfance anormale ne permet pas une réponse aux besoins.

Si de nombreuses associations caritatives préoccupées de l'enfance se développent dans le premier quart du XX[°] siècle, l'Etat maintient son contrôle et garde un droit de regard sur tout ce qui est entrepris. Etablissements publics et privés qui voient le jour relèvent du ministère de la Santé publique. La période du front populaire se caractérise par une prise de conscience aiguë des droits sociaux. Le gouvernement socialiste de Léon Blum cherche à améliorer la qualité de vie de tous et à « *extraire la qualité d'ordre, de bien être, de sécurité, et de justice* ». Les questions de l'enfance et de l'adolescence relèvent des ministères de la Santé et de l'Instruction publiques. Le ministre de la Santé publique, Henri

¹ Roca (J.) fait remarquer que ces enjeux et conflits d'appropriation perdurent encore en 1930 ; les aliénistes tenteront de « reprendre » les enfants débiles éducables dans des services ouverts au sein des asiles.

² On parle aujourd'hui de « déficients physiques ».

³ Les écoles de plein air relèvent du ministère de l'Instruction publique, à ne pas confondre avec les préventorium qui dépendent du ministère de l'Hygiène.

Sellier¹, se bat pour une démocratisation de la Santé. Il essaie de mettre sur pied la coordination des institutions publiques et privées. Il aborde la question du développement de l'hygiène mentale des enfants anormaux et des « prédisposés mentaux ». Pour lutter contre l'éventuelle exploitation de l'anormalité, il crée l'Inspection générale de l'enfance dont le rôle est le contrôle permanent des institutions. Jean Zay, ministre de l'Instruction Publique menant de son côté une politique dynamique, étudie la question de la formation des maîtres².

« La charte de l'enfance déficiente »³ établit la rationalisation du dépistage, du recrutement, des structures et des prises en charge financières. L'influence médicale est nettement marquée. A la conception d'« *enfant arriéré* », assimilé à un enfant plus jeune⁴, commence à se superposer celle d'« *enfant malade* ». Des consultations de neuropsychiatrie infantile et des commissions médico-pédagogiques constituent le support logistique du dépistage des enfants. Les classes de perfectionnement pour « *enfants arriérés scolaires* » ou « *débiles intellectuels éducables* » prennent désormais un caractère obligatoire. Des instituts médico-pédagogiques sont prévus pour les enfants « *déficients du caractère éducables* ». Les enfants « *déficients irrécupérables* » sont adressés à des services annexés aux hôpitaux psychiatriques ou dans des établissements d'hospitalisation. Mais, les mesures sociales adoptées par le front populaire seront trop coûteuses, les mentalités insuffisamment prêtes pour permettre au gouvernement de subsister au-delà de 1937. Dans un contexte socio-économique difficile, il subit l'hostilité des conservateurs de droite, tandis qu'au sein de la population se développe la haine de l'ouvrier. La première association de parents d'enfants anormaux, « l'aide rééducative », est créée par Madame Bayard. L'expression « *enfance déficiente* » est adoptée à cette période. Henriette Hopper, psychiatre, la définit ainsi : « *un être déficient est un être dont le développement ne s'effectue pas à la cadence normale et dont l'éducation ne peut être réalisée par des moyens ordinaires dans la famille ou à l'école.* » La période de l'entre-deux guerres est marquée par les progrès de la médecine, et plus particulièrement ce qui concerne l'étiologie de la pathologie infantile et de la déficience intellectuelle⁵. Ces progrès accroissent la responsabilité et le prestige des médecins. Ils sont déjà depuis longtemps présents sur l'« échiquier social ». Pour Jacqueline Roca qui n'hésite pas à parler d'« impérialisme médical », les médecins bénéficient d'une sorte de contrat qui leur permet d'intervenir dans l'espace social. C'est à eux que les pouvoirs publics s'adressent. « *Lorsqu'ils ne sont pas des hommes politiques, ils sont dans l'antichambre du pouvoir et jouent*

¹ La politique sociale de Henri Sellier s'inscrit dans la ligne tracée par les radicaux tels que Paul Strauss et Léon Bourgeois.

² Le gouvernement de Vichy ne remettra pas en question cette formation mais en fera l'apanage de la Droite.

³ Mise au point par une commission d'étude où siègent des grands noms comme Wallon (psychologue), Prudhommeau (instituteur spécialisé)...

⁴ Roca (J.) s'interroge cependant : « *A l'heure actuelle, sommes-nous bien certains de nous être libérés de cette conception ?* » op., cit., p.124.

⁵ Retenons en 1934, en Suède, la découverte de Folling qui réussit à isoler l'oligophrénie phényle-puruvique. Sa détection à la naissance permet, grâce à un régime alimentaire spécial d'éviter l'apparition d'une atrophie mentale profonde. En 1937, sont découvertes les sulfamides essentielles dans la lutte contre les maladies infectieuses. En 1940, sont repérées les encéphalopathies par troubles innés du métabolisme.

le rôle de conseillers avertis »¹. Un nouveau gouvernement est mis en place en 1937 avec Camille Chautemps. Il permet la création du Conseil supérieur de protection de l'enfance chargé de la coordination de tous les services de l'enfance².

Si la méfiance caractérise l'épisode vichyssois, c'est parce que la politique scolaire consiste en de véritables mesures d'assainissement, un remodelage de l'école et une mise au pas des personnels. Dans ce contexte, le secteur de l'enfance n'apparaît pas une priorité. Pourtant, « *c'est à la guerre de 1939-1945 et à ses conséquences sur le plan intérieur, l'occupation et le régime de Vichy, que l'on doit la mutation décisive des mentalités en matière d'enfances inassimilables*³ ». D'une logique d'éviction et de ségrégation, les années 40 évoluent vers une logique de protection et d'adaptation. Cette dernière option est plus fédératrice que les précédentes : le terme officialisé est « *enfance inadaptée* ». Le conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral écrit en 1943 : « *est inadapté un enfant 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* ». Ce conseil établit le statut de cette population et fournit les techniques et les méthodes requises pour le dépistage, l'observation et son reclassement dans la vie sociale. Le critère utilisé est celui d'« *adaptabilité* », terme proposé par Daniel Lagache qui rédigera une nomenclature et un classement des « *jeunes inadaptés* »⁴. Cette expression renvoie aux enfants et adolescents abandonnés, orphelins, criminels, déficients, en danger moral ou délinquants. L'approche envisagée est globale et à dominante médico-psychiatrique⁵. La logique adaptative développée sous Vichy et donnant naissance à ce grand secteur de l'enfance inadaptée, a puisé sa légitimité dans une idéologie où le travail, loi sacrée et principale valeur de Rédemption, a pu prendre toute une signification réadaptative⁶. Cette conviction se trouve d'autant plus vive qu'elle est stimulée dans un climat économique d'expansion qui n'interdit nullement la caution du réel puisque le travail peut remplir effectivement sa fonction de « *grand intégrateur* »

¹ in De la ségrégation à l'intégration, l'éducation des enfants inadaptés, op. cit., p.130 Analysant les antécédants historiques d'un tel état de fait, Jacqueline Roca rappelle qu'en 1896, le ministre de l'Instruction publique s'est adressé à Bourneville. En 1904, ce sont Bourneville, Binet et Simon qui sont chargés d'effectuer les classifications des anormaux, en 1936, le docteur Robin présentera le programme en faveur de l'enfance déficiente... La force de persuasion et d'ingérence du médical dans l'espace public est importante, comme s'il existait une convergence entre les exigences de l'idéologie politique et celles de la technologie médicale et une connivence d'intérêt réciproque. « *L'Etat apporte son soutien au groupe médical en lui accordant l'autonomie et le contrôle de son propre travail et en contre partie celui-ci apporte son concours, ses conceptions scientifiques au projet politique* », ibid., p.201.

² Ce schéma du conseil supérieur sera repris en 1947.

³ Chauvières (M.), « Peut-on parler de contrôle social à propos de : Enfance inadaptée, héritage de Vichy. », Sociologie du Sud-Est, n°28-29, avril-septembre 1981, pp.155-156.

⁴ Il comprend « *les déficients sensoriels, physiques, mentaux, délinquants, abandonnés, orphelins, enfance malheureuse, misérable, victimes irrégulières, dangereuses* ».

⁵ Heuyer et ses collaborateurs ont joué un rôle essentiel dans le conseil central de l'enfance déficiente et en danger moral.

⁶ Selon Zaffran (J.), L'intégration scolaire des handicapés, Paris, L'Harmattan, 1997.

de la même façon pour tous¹. A la libération, le vocable « *inadapté* » deviendra pertinent d'une prise en charge institutionnelle². Henri Wallon élabore la pédagogie dite spéciale à partir de son approche de l'enfant arriéré. Aidées par la politique qui tend à favoriser les œuvres privées, les associations de parents s'investissent massivement dans la création d'établissements. Cette même année, naissent les ARSEA³ et voit le développement du secteur privé⁴: des IMP et IMPRO sont construits et avec eux, apparaît la profession d'éducateur⁵. A l'école, c'est le retard scolaire, les redoublements, les troubles du comportement qui deviennent les principaux critères devant amener un examen médico-psychologique. Les enfants repérés pour leur difficultés scolaires et leurs comportements antisociaux sont considérés comme des « *malades* » ou comme « *porteurs d'une lourde hérédité familiale et/ou biologique* » qui justifie de ce fait l'intervention du médecin ; la prise en charge scolaire se trouvant reléguée au second ordre.

Effectuée par la Fondation française avec Alexis Carrel, la première enquête sur « l'enfance française au XX^e siècle » paraît en 1944. Elle a pour but d'évaluer le nombre de sujets mentalement déficients et socialement récupérables, de déterminer par ailleurs la valeur mentale du capital humain représenté par les enfants de six à quatorze ans. L'évaluation démontre que 12% d'enfants ont un QI inférieur à la moyenne. Cependant, le déficit mental paraît s'accentuer avec l'âge⁶, le lieu d'habitation et la profession des parents et n'a donc rien à voir avec un déficit congénital et définitif. C'est là, la première entaille à l'idée d'irréversibilité. A partir de cette période, Santé, Ecole, Justice et familles collaborent dans le dépistage des enfants qui relèveraient d'une attention particulière. Ce souci de repérage, qui est d'abord souci de protection, va peu à peu entraîner la multiplication de structures, d'établissements, d'associations d'obédiences diverses. Rappelons que l'OVE (Œuvre des Villages d'Enfants, association loi 1901), à l'origine de la création de nombreux établissements d'accueil de l'enfance pour les enfants présentant des signes de déficience physique accusés, s'institue cette même année. L'OVE offre une éducation familiale, scolaire et médicale, dispensée par du personnel de l'enseignement et de la rééducation fourni par l'Education nationale. Les CEMEA, Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives proposent toute une palette d'activités péri-

¹ C'est cette articulation entre l'économique et le social qui sera justement remis en question dans les années 1970, où « l'adaptation » ne peut plus être envisagée par rapport au monde du travail. A contexte économique différent, autres valeurs, autre logique.

² Au départ, seule la Santé utilise l'expression « enfance inadaptée ». L'Education nationale n'en fera usage que vers 1960 (tel, le CAEI, Certificat d'Aptitude à l'Enfance Inadaptée, se substitue au CAEA, Certificat d'Aptitude à l'Enfance Anormale)..

³ Association régionale de Sauvegarde de l'enfant et de l'adolescent. D'après Roca (J.), cette association serait une survivance de Vichy. La présidence des ARSEA est assurée soit par des juristes, soit par des médecins, tous issus en général du mouvement « le catholicisme social ». Les ARSEA obtiennent leurs ressources de subventions accordées par le service de la coordination qui contrôle étroitement leurs activités. Elles seront transformées en CREAI, centres régionaux de l'enfance et de l'adolescence inadaptées, en 1960.

⁴ Notons que la politique générale pour la jeunesse inadaptée a surtout pour but de favoriser les œuvres privées.

⁵ Roca (J.) remarque que la transformation du champ de l'enfance inadaptée sans cesse redéfini et élargi entraîne la naissance de professions nouvelles.

⁶ D'après les résultats, dans la population inférieure à 7 ans, 2 à 3% des enfants seraient considérés comme déficients. A 11 ans, le pourcentage atteint 15%.

éducatives (stages, colonies de vacances...). Des centres médico-scolaires, des maisons d'enfants à caractère sanitaire et social pour les enfants victimes de la guerre, voient également le jour. L'institutionnalisation de la Sécurité sociale permet le financement¹ et l'édification d'instituts médico-pédagogiques, médico-sociaux. Les associations de parents d'enfants inadaptés sont bien sûr très présentes dans cette dynamique et pourvoyeuses de nombreux projets. Le discours sur l'enfance anormale s'euphémise : on parle désormais davantage en terme de protection que de répression. L'ordonnance du 20 février 1945 se substitue à la loi de 1912. Etayée par de nombreux textes d'application et d'adaptation, elle fait sortir les mineurs du droit pénal. « *Désormais ils ne pourront faire l'objet que de mesures de protection, d'éducation ou de réforme en vertu d'un régime d'irresponsabilité pénale qui n'est susceptible de dérogation qu'à titre exceptionnel* »². Au châtiment se substitue la rééducation. Tout un dispositif de services sociaux spécialisés, délégués à la liberté surveillée, va se mettre progressivement en place. La fonction d'éducateur de l'éducation surveillée est créée en même temps que des Centres. Les enfants accueillis sont en général d'intelligence normale mais ont un parcours scolaire chaotique lié à un vécu socio-familial perturbé³.

De ces prises en charge de plus en plus sophistiquées, émerge une question non négligeable : le problème de l'enfance inadaptée relève-t-il du médical, du médico-social ou de l'éducatif ? Il faut savoir que de la réponse donnée, dépendent les modes de prises en charge et le sort de l'enfance déficiente. C'est d'abord la Santé qui héritera de ce secteur⁴. En 1947, l'UNAR⁵, l'Union Nationale des Associations Régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, s'édifie. Elle prend une telle importance dans la gestion de l'enfance inadaptée que d'aucuns la qualifieront « d'Etat dans l'Etat ». Elle relève de la tutelle du ministère de la Santé publique qui subventionne et contrôle. Son président, Robert Lafon⁶ évalue à quarante ou cinquante mille enfants inadaptés en France : trente mille seraient à réinsérer dans la population active ; un quart est réintégrable ; un autre quart peut s'insérer seuls avec plus ou moins de difficultés ; les quinze mille autres doivent être pris en charge. L'UNAR publie sa revue « Sauvegarde de l'Enfance ». Entre 1952 et 1954, le mécanisme d'euphémisation perdure : on parle de « *protection de l'enfance* » plus que de « *relégation* ». Le danger que l'enfance pourrait représenter est contrebalancé par les représentations de ce qu'elle a pu subir durant la guerre.

Dans la logique d'une construction progressive et affirmée des structures spéciales, on comptabilise en 1954, onze écoles nationales de perfectionnement. Les enseignants sont formés au Centre National de Pédagogie

¹ Par la mise en place du prix de journée.

² in Roca(J.), op. cit., p.205.

³ L'idée d'une indispensable intervention d'éducation et de protection est renforcée par la conviction -confirmée par les enquêtes sociologiques- que ces enfants ne trouvent pas dans leur milieu familial l'équilibre et la sécurité nécessaires à leur développement.

⁴ Aujourd'hui, « inadapté » n'a aucune valeur d'ordre médical. C'est l'expression « *enfance malade* » qu'adoptent médecins et pédiatres et pédopsychiatres tels que René Diatkine et Serge Lebovici.

⁵ L'UNAR deviendra AFSEA en 1965.

⁶ Robert Lafon est catholique et attaché aux valeurs traditionnelles.

Spéciale par des pédopsychiatres et des représentants de l'Education nationale¹. En 1955, une nouvelle classification est établie par le Ministère de la Santé adoptée par les psychiatres et les médecins scolaires. Deux formes de déficiences mentales sont distinguées: les « *déficiences médicales* » (ou médico-psychologiques) et les « *déficiences socio-pathologiques* ». Les premières représentent la quasi-totalité des déficients. La débilité moyenne est fixée entre .50 et .65 ; elle relève d'une prise en charge IMP. Pour les secondes, à QI équivalents, on note des profils différents (enfants immigrés, classes populaires, sous prolétariat). La débilité légère est située à .70 et au-dessus ; elle définit une zone d'intervention propre à l'Education nationale. Ainsi, la population accueillie dans les structures spécialisées de l'Education nationale est désormais bien circonscrite et réduite². Les enfants pris en charge par le privé ne sont pas les mêmes dont s'occupe l'école. En 1959, sont découvertes les irrégularités chromosomiques et les facteurs risques, dans la manifestation des arriérations, sont isolés. La trisomie 21 explique la maladie découverte par Down en 1866. Dans les années 60, on évalue une proportion de 5 à 6% d'inadaptés par classe d'âge. Se poursuit une extension qualitative et quantitative du secteur de l'enseignement spécial. Cependant, si le nombre de classes augmente, la raison semble de nature épistémologique : la psychologie s'imposant de plus en plus comme science objective et fiable³, l'éducation spécialisée doit vraisemblablement son expansion à l'effectif croissant d'enfants sélectionnés par les tests⁴. La constance et la valeur prédictive accordées au QI justifient la multiplication des orientations⁵. Sous prétexte de prévention, on n'attend pas l'échec au cours préparatoire pour diriger l'enfant en classe de perfectionnement. Pourtant, le Ministre Fouchet note à cette date : « *Les enfants inadaptés doivent être scolarisés dans des conditions voisines de celles dont bénéficient les enfants normaux en évitant de les séparer de leur milieu naturel, familial et scolaire* ». Un fichier départemental des enfants inadaptés est institué en 1965. Il doit être mis à jour par les psychologues scolaires qui, du coup, seront identifiés à des « *pourvoyeurs de classes spéciales* »⁶. Jusqu'en 1966, l'issue de la classe de perfectionnement est l'école nationale de perfectionnement. La prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans et l'obligation de tous les élèves de quitter l'école

¹ La formation a débuté en 1947. En Juillet 50, paraît le premier numéro des « *Cahiers de l'enfance inadaptée* ».

² A l'époque, on assiste à une mise à l'écart systématique du recrutement des classes de perfectionnement, des enfants dont le quotient intellectuel est inférieur à .70. Ceux-ci sont dirigés vers les internats type IMP. Les choses ne vont pas rester en l'état. Notons que l'arrêté du 12 août 1964 relatif aux « *classes de perfectionnement pour débiles mentaux* » fixe le recrutement de ces classes pour des enfants présentant un QI compris dans la zone 50-70.

³ in *Les enfants anormaux* ,op. cit.

⁴ Les effectifs accueillis dans l'enseignement spécial seront en constante progression de 1958 à 1975. Ils représentent trois cent mille enfants en 1975. « *Y aurait-il un nombre aussi important d'enfants inadaptés, handicapés ou le seuil de tolérance dans l'enseignement élémentaire n'est-il pas trop vite atteint* » ? s'interroge Roca (J.),ibid., p.299.

⁵ Comme l'écrit Roca (J.) : « *La conception qui était faite de la constante du QI dans les années 60-70 a entraîné le phénomène bien connu d'imbrication : accroissement des effectifs, des structures d'accueils, des personnels spécialisés* », ibid., p.311.

⁶ L'histoire de la psychologie scolaire a ses vicissitudes. Née en 1945, elle ne verra son statut et son activité définis que dans la circulaire Lebrette en 1960. Pour des raisons d'opportunités, la psychologie scolaire est rattachée au secteur de l'enfance inadaptée.

élémentaire vers 11-12 ans justifie la création d'un dispositif nouveau. A partir de cette date, les enfants les plus performants peuvent accéder en SES, Section d'Enseignement Spécialisé en collège. Les enfants accueillis ont un QI compris entre .65 et .80. L'effectif des SES ne fera que croître de sa création à 1979¹. Outre qu'elle se heurte à des positions affectives et idéologiques, des polémiques économiques et politiques, la question autour de l'intégration/ségrégation réclame objectivité et engagement éthique. Si elle a fait couler beaucoup d'encre, le problème n'apparaît pas résolu. Il semble qu'il appartienne à l'enjeu des années à venir². Entre 1971 et 1975, le VI[°] plan étudie un programme finalisé de prévention périnatale, avec deux idées forces : la prévention³ et la coordination des actions. On passe progressivement du principe d'assistance à celui de responsabilité.

On peut dire qu'à partir de 1975, le quadrillage de l'enfance est tissé. Les initiatives de l'Etat et celles du secteur privé constituent un maillage à peu près complet de l'enfance où les orientations des uns complètent les engagements des autres. Le dispositif institutionnel couvre peu ou prou l'ensemble des besoins. Désormais, les textes réglementaires différencient quatre grands secteurs institutionnels dont peuvent relever les enfants selon leur profil⁴. L'école ordinaire reçoit le « tout-venant » des élèves qui compose la zone « normale » de la population, « *normale étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus dans la même société* »⁵. Dans les sections spécialisées de l'Education nationale, sont accueillis les enfants présentant un QI supérieur à 50 et une lenteur des apprentissages. D'autres Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) accueillent, depuis 1991, des enfants présentant un handicap mental, moteur, auditif ou visuel. Le secteur sanitaire (secteur de psychiatrie infanto-juvénile, hôpitaux de jour, CMP), s'occupe des enfants présentant des troubles psychiques. Le secteur social et la justice, (foyers de l'enfance, maisons d'enfants à caractère social, foyers pour « inadaptés sociaux », centres éducatifs et pédagogiques...), accueille les cas sociaux. Le secteur médico-social (IMP-

¹ Roca (J.) note qu'en 1975-76, 14,9% de l'effectif total des SES sont de nationalité étrangère. Ce pourcentage est nettement supérieur à celui qu'on trouve dans la population totale.

² C'est là toute la difficulté, « *Notre propre démarche éducative vise à intégrer les handicapés mentaux dans la société mais sans ignorer la complexité de la progression nécessaire et les limites individuelles* » Lambert (J.L.), cité par Michelet (A.) et Woodill (G.), op. cit., p.267.

³ La charge sociale, affective, médicale et financières des handicaps justifie une politique de prévention. Les progrès conceptuels et techniques de la biologie permettent aujourd'hui un repérage précoce. 3% des enfants sont atteints d'une malformation congénitale dont un tiers dû à un accident pendant la grossesse (rubéole, toxoplasmose, toxémie gravidique), un autre tiers dû à une maladie héréditaire, le dernier tiers dû à une aberration chromosomique.

⁴ Rappelons, comme nous le faisions dans notre ouvrage, que cette catégorisation, aussi rationnelle qu'elle puisse paraître, n'empêche pas les « erreurs d'aiguillage ». Dans la réalité, les distinctions énoncées ne se repèrent pas avec autant de clarté. Quel traitement social envisager par exemple pour un enfant trisomique, agité, carenté affectif et issu d'un milieu déficitaire ? Entre l'échec scolaire et la déficience, entre la déficience et les troubles psychiques, entre les troubles psychiques et les organisations caractérielles réactionnelles..., il est très difficile de marquer des lignes de démarcation. Facteurs sociaux, facteurs psychologiques, facteurs organiques s'intriquent et dessinent des personnes singulières, susceptibles d'évoluer vers des avenir différenciés.

⁵ Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées, Rapport au Premier Ministre, La documentation française, 1967.

IMPRO et IR), intervient pour ceux chez qui une déficience ou des troubles du comportement sont manifestes.

A parcourir le lent cheminement des complexes législatifs et des mouvements institutionnels et scientifiques, des impératifs pragmatiques aux prises avec les dépressions idéologiques, politiques et sociales, force est de constater que la prise en compte des besoins spécifiques de l'enfance et l'organisation de sa prise en charge ne se sont pas affirmées sans mal, sans illusions ni perversion aussi. Les courants psychogénétiques, sociogénétiques, s'ils ont apporté des enseignements précieux, ont développé aussi parfois des thèses réductrices imposant des choix impossibles entre organogenèse, psychogenèse, sociogenèse. La dénomination d'une population contribue à structurer le découpage institutionnel et à définir les modalités d'action. Le parcours d'un enfant dans les structures socio-médico-scolaires peut correspondre, aujourd'hui, à des logiques multiples voire opposées dont la continuité et la cohérence ne sont pas garanties *a priori*.¹ Par exemple, un établissement censé recevoir des débiles profonds accueille aussi des enfants psychotiques. La prise en charge éducative oblitère la psychose et ses exigences thérapeutiques. La bureaucratisation, la généralisation et la systématisation, n'offrent aucune assurance, au contraire. Le quadrillage de l'enfance, aussi élaboré soit-il, n'évacue pas la difficulté diagnostique¹ et avec lui, l'interrogation éthique. Le geste social ne peut se légitimer dans une seule, conscientieuse et diligente subordination. Sans l'inquiétude éthique nécessaire à sa définition, le « mieux » de l'enfant risque bien de se résumer à la traduction simpliste des isotopies sociale et médicale qui structurent la mentalité contemporaine où la compulsion de réadaptation est à ce point à l'œuvre qu'elle réduit bien souvent le sujet à l'état d'objet à traiter². Il n'existe pas de réponse toute faite. Celle-ci est à inventer, à contruire, au singulier, dans un tâtonnement qui tente de prendre en compte, autant que faire se peut, la complexité du problème posé. « *Au-delà des découpages institutionnels usuels, l'essentiel réside dans la qualité de l'étayage, l'adaptation des supports éducatifs et pédagogiques, la modulation des mesures de soins ; la coordination de ces actions concertées permet de développer un projet individualisé, ajusté à l'enfant, tout en assurant un travail de guidance parentale de qualité* »³.

3.2.2. Réalités et conséquences.

Entre le XIX^o et le XX^o siècle, la société passe d'une attitude de bienfaisance à l'endroit des infirmes à une perspective assurantielle préoccupée de normalisation et de réadaptation. Deux raisons paraissent à l'origine de ce glissement. D'abord, la société réalise peu à peu les effets destructeurs de

¹ Avec des notions floues comme « enfance inadaptée », « enfance handicapée », nombreux sont les épistémologues aujourd'hui à dénoncer une « marche vers l'indéterminisme conceptuel et institutionnel ». L'expression est de G. Netchine-Grynberg in « De l'idiotie au handicap: marche vers l'indétermination », *Raison présente*, n°65, 1982, p.51.

² Bonjour (P.) et Lapeyre (M.), op. cit., p21.

³ Misès (R.), Perron (R.), Salbreux (R.), « Retards et Troubles de l'intelligence de l'enfant », Paris, coll. La vie de l'enfant, ESF, 1994, p. 8.

l'industrialisation à travers la multiplication des risques et des accidents du travail. Naît progressivement la conscience d'une responsabilité sociale jusqu'à la loi du 9 avril 1898 qui définit les droits des travailleurs et les responsabilités en cas d'accident du travail. La loi marque le point de départ du concept d'obligation sociale qui, un demi-siècle plus tard, constituera le socle du principe de Sécurité Sociale. La philosophie sociale est désormais celle de la responsabilité, de l'assurance, de la compensation, de la réparation et du rattrapage. Le grand impératif devient de « normaliser ». Cette nouvelle donne sociale place la question des infirmités au centre des débats sociaux. « *Il ne s'agit plus d'affirmer un principe juridique et théorique d'égalité, égalité des droits comme l'avait fait la Révolution française à la suite des Lumières, mais de tenter une égalisation des chances, de mettre en route des procédures, des pratiques discriminatoires de correction, d'adaptation, des détours plus ou moins longs pour un retour dans la normalité sociale* »¹. L'autre raison déterminante dans le passage d'une société d'assistance à une société orthopédique est à rattacher à l'hécatombe de la première guerre mondiale. Dans le début des années 20, c'est-à-dire à la fin de la Grande Guerre, une question cruciale se pose : que faire des milliers de rescapés de la Grande Tuerie ? Il y avait surtout des mutilés des membres qui avaient besoin d'orthèses ou de prothèses pour compenser, autant que faire se peut, leurs défaillances corporelles, mais aussi beaucoup de militaires et de civils traumatisés psychiques. La société doit se faire une fois de plus assurantielle et prévoir le retour par le reclassement, la rééducation et la réadaptation dans l'économique et le social. Les deux types de réponses données sont les pensions et le reclassement professionnel. Tous les invalides sont ainsi accueillis dans le même mouvement d'aide, de soutien et de réparation afin que tous réintègrent la communauté normale des Hommes. Cependant, le glissement de l'assistance à la réadaptation ne trahit-il pas quelque part une obsession du conforme, par peur de ce qui justement ne l'est pas ? « *Les mesures et les actions en direction des citoyens diminués tendent à effacer, selon Henri-Jacques Stiker, la différence qui est la leur et non à les établir économiquement et socialement, au même rang* »². Le vœu de la société, à travers les modes de traitement de l'invalidité qu'elle privilégie, n'est-il pas finalement d'effacer la différence, de rendre identique sans rendre égal, de nourrir davantage le schème de l'identité plus que celui d'égalité, de diffuser en quelque sorte plus une culture identitaire qu'une culture égalitaire ? Ainsi, à partir de 1914, une nouvelle ambition totalitaire, apparaît incompressible ; c'est l'ambition de réadaptation. Il s'agit d'une nouvelle manière culturelle et sociale d'aborder l'infirmité. La visée réadaptative produit des intentions et des pratiques multiples dont les noms résonnent avec l'idée de réparation et ouvrent sur un monde économique et social nouveau relevant d'une volonté axée sur la performance et la normalisation³ : rééducation, reclassement, réinsertion, réintégration voire réhabilitation. L'ensemble des actions médicales, thérapeutiques, sociales et professionnelles s'organise autour de cette notion. Remplacer, compenser, rétablir constituent l'objectif principal. Dans la législation

¹ Stiker (H.J.), « Handicap/Handicapé » in « Handicap et inadaptation, fragments pour une histoire: notions et acteurs », Publication réalisée grâce au concours de la Fondation de France, CTNERHI, Sept. 1996, p.30.

² ibid., p.155.

³ Communication de Stiker (H.J.), le 12 janvier 1995 « Pourquoi le handicap fait-il loi? », Colloque Alter, « Les associations et l'Etat dans la construction sociale du handicap au XX^e siècle », janvier 1995, Marly-Le-Roy.

naissante, la notion de réadaptation se substitue à celle d'assistance. Les pauvres, les mutilés, les diminués de toutes sortes doivent être réintégrés. A l'inverse du moyen âge, le handicap est reconnu comme tel mais c'est pour mieux l'oublier. « *La réadaptation, c'est l'apparition d'une culture qui essaie d'achever le geste de l'identification, l'identité ; geste pour faire disparaître l'infirme, et toute carence... pour l'assimiler, le noyer, le dissoudre dans l'unique tout social. Plus grave, plus souterrain qu'une stratégie idéologique est ce vouloir de fusion, de confusion ; c'est un indice -important- d'un lent glissement vers une société de moins en moins plurielle, de plus en plus gelée* »¹. Cette visée réadaptative connaîtra un essor formidable à la fin de la Deuxième guerre mondiale lorsque la Sécurité Sociale deviendra le financeur de toute mesure favorisant la réintégration des individus touchés.

C'est dans le début du XX^o siècle que l'usage du mot « handicap » s'étend et se renverse : on passe progressivement de la limitation des aptitudes des meilleurs chevaux à la désignation des incapacités humaines. Ce glissement sémantique n'est pas insignifiant, au contraire : « *L'adoption de termes issus du sport correspond à un moment historique où l'ensemble des infirmités change de visage et de signification* »². La représentation de la différence s'exprime désormais, non plus en termes de fatalité (comme pouvait l'induire par exemple le mot « infirmité »), mais en termes de régulation sociale possible. Il traduit finalement un mécanisme inconscient qui produit la fiction d'un jeu social égalitaire, là où les dotations initiales des participants sont inégales. « *Le handicapé doit retrouver ses chances, des chances égales même à celles des autres* »³. Le sens originel du mot « handicap » peut d'ailleurs laisser penser à l'imaginaire collectif que les chances sont égalisées puisque déficiences et incapacités se voient pallier par des thérapies et des formations compensatrices. Le choix du mot n'est pas fortuit. Quand une société adopte un vocabulaire, c'est qu'elle y reconnaît une adéquation entre ses cadres mentaux et les objets qu'elle désigne. A l'instar des prétentions de la réadaptation, la définition du handicap induit l'idée d'égalisation des compétences. « *L'image turfiste de course correspond tout à fait à celle du handicapé ayant à rattraper, rejoindre le groupe normal et normalisé* »⁴. On trouve sous la plume d'écrivains du XIX^o et XX^o siècle⁵ le mot « handicap » appliqué aux situations humaines. Après 1945, l'emploi du vocable se généralise dans les revues et les journaux. Là, il sert à

¹ ibid., p.133.

² Stiker (H-J), op.cit., p.16 : « *Le vocabulaire issu du turf et du sport prend un relief saisissant, permettant à la fois de désigner l'infirmité comme un obstacle imposé mais socialisé et comme indiquant la course à faire et à rejoindre et, par conséquent la volonté d'égalisation entre des situations disparates mais qu'un élément tiers (toutes les techniques et dispositifs) peut contribuer à rendre comparables.... La course de chevaux, ou le sport, avec ce qu'ils comportent de compétition, d'entraînement, d'égalisation, de performance deviennent une sémantique à laquelle on peut se référer* », in Publication CTNERHI, sept. 96, op.cit., p. 32.

³ En 1940, apparaît, pour la première fois, l'expression de « *handicapé physique* ». Dans les années 50, le mot devient un terme juridique.

⁴ in *Corps infirmes et sociétés* ,op. cit., p.152.

⁵ Tels Victor Hugo, Guy de Maupassant, Emile Zola, André Gide, Alphonse Daudet... Henri-Jacques Stiker a rassemblé quelques uns des passages de ces auteurs où figurent les mots « handicap » et « handicapé », voir article du CTNERHI sus-cité.

désigner l'infirmité¹. Il faudra attendre 1957, pour que le mot soit officiellement utilisé par la terminologie juridique française, dans la loi sur le reclassement des travailleurs handicapés, du 23 novembre, qui les définit ainsi : « *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.* » Si les personnes handicapées ont désormais les mêmes droits et les mêmes possibilités que les autres normaux, c'est pour qu'il n'y ait plus de situations anormales. « *Pour eux, les droits sont dits, prononcés. Sortis du sort commun, il faut en même temps affirmer qu'ils y restent : mais c'est leur donner un statut, c'est-à-dire également en jouant sur les mots, les statuifier. Les infirmes de toutes sortes sont établis en tant que catégories à réintégrer, donc à réadapter. Paradoxalement, ils sont désignés pour disparaître, ils sont dits pour être tus* »². La loi du 10 Juillet 1975, dite loi en faveur des personnes handicapées, en couvrant toutes les inadaptations reliées à une déficience sous le même terme de « handicap » commet, selon Henri-Jacques Stiker³, un geste d'indistinction, de dilution dont on peut craindre qu'il engendre un mouvement d'oubli social. En effet, cette loi, comme ses amendements et décrets d'application successifs, ne conforterait-elle pas une politique d'intégration qui risque fort de devenir une intégration de la conformité, de la normalisation et finalement de la disparition et de l'oubli ? La préoccupation actuelle, axée sur la réadaptation à la société telle qu'elle est, et polarisée sur le « comme les autres », ne risque-t-elle pas d'entraîner un niveling social ? « *La volonté d'intégrer surgit, dans notre société occidentale, de l'incapacité du tissu social à laisser le handicapé y vivre* »⁴. Sur fond de différences reconnues, c'est le « *fantasme d'homogénéisation* » qui hante et trahit la peur de la pluralité (dont l'école est loin d'être épargnée). Le différent est enfermé dans le commun. « *Dans notre société - entreprenante et techniquement efficace, essentiellement active, conquérante- la différence est gommée... la société, nivellante, est posée comme un ordre unidimensionnel, de caractère éthico-économique, dans lequel tout doit se résoudre* »⁵. A partir des années 60, le mot « handicap » au sens médico-social paraît définitivement admis. Il semble qu'il se soit imposé sous la pression des associations⁶. Les organismes internationaux officialisent à leur tour le terme qui devient dès lors objet de recherche. De plus en plus d'organismes, de fédérations l'adoptent dans leur titre⁷. Dans le même temps, disparaissent peu à peu des termes perçus comme trop stigmatisants : « débile », « infirme », « sourd »,

¹...et à stigmatiser le manque. Il s'agit là pour Henri-Jacques Stiker d'un glissement de sens. Nous avons dépassé en effet l'idée de handicap en terme turfiste ; pourtant les dictionnaires de 1920-1930 continuent de ne mentionner que le sens sportif et turfiste.

² ibid, p.138.

³ Les préjugés qu'il dénonce étaient à l'œuvre bien avant, dès l'émergence, en fait, du mouvement de réadaptation.

⁴ in Corps infirmes et Sociétés ,op. cit., p162.

⁵ Ibid., p.141-143.

⁶ Certaines vont intégrer le vocable dans leur nom, telle l'APAJH (Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés 1962).

⁷ Tels, le Comité national français de liaison pour la réadaptation des handicapés (1962), la Fédération nationale des accidentés du travail et handicapés (1985, ex Fédération nationale des mutilés du travail)...

« invalide », « mutilé »... A « handicapé »¹, le dictionnaire Quillet en 1965 donne la définition suivante : « *diminué physiquement à la suite d'un accident, d'une maladie ayant laissé une impotence fonctionnelle d'un membre (paralysie, amputation partielle), d'un organe sensoriel (demi-surdité, diminution notable de la vision), etc.* » Le terme « handicap » désigne un champ complexe, divers et générique², englobant toutes les situations possibles provenant d'une déficience quelconque. Qu'il couvre un champ si large a sans doute quelque chose à voir avec les contraintes d'ordres législatif et administratif : l'unification permettant une plus grande souplesse dans l'applications des lois, la reconnaissance des droits, l'attribution des allocations, l'orientation institutionnelle. En 1967, François Bloch-Lainé rédige un Rapport au Premier Ministre, intitulé « *Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées* », dans lequel il tente de définir le handicap en le reliant aux deux notions de déficience et d'inadaptation. Il parle de « *commodité pour regrouper, motiver et orienter les mesures qui sont à prendre* ». Concernant l'inadaptation au sens large, il propose un ensemble de mesures juridiques, administratives, économiques et sociales. La deuxième partie du rapport est réflexive et philosophique. Elle s'interroge sur les droits des handicapés, les responsabilités de l'Etat, les rapports puissance publique/initiatives privées..., autant de questions cruciales dans cette décennie et dont les réponses détermineront la structure de la société de demain³. Ce texte ayant contribué, sans conteste, à fixer les notions et préparer la loi de 1975, une partie mérite d'être rapportée⁴ d'autant qu'aucune autre définition officielle du handicap ne sera donnée par la suite. Lors du débat parlementaire concernant la loi, le Ministre de la Santé, Simone Veil, face à la question sur la définition des personnes handicapées, a simplement répondu : « les personnes qui sont reconnues comme telles par les commissions ad hoc »... à charge pour les commissions de se référer aux définitions existantes.

« *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 (...) L'inadaptation, ainsi définie de façon très large, est un phénomène aux limites incertaines, qui englobe des cas disparates... D'une part, ces enfants et ces adultes sont, à des degrés divers, sous des formes diverses, des « infirmes » au sens le plus étendu, et c'est à leurs infirmités, potentielles ou effectives, qu'il convient d'apporter des soins, préventifs ou curatifs. D'autre part, à la gravité absolue de leur mal s'ajoute une gravité relative qui dépend du milieu dans lequel ils vivent. On dit qu'ils sont « handicapés » (...) parce qu'ils subissent, par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles*

¹ Remarquons que le mot « handicapé » est le plus souvent employé comme adjectif. Sa substantivation est rare et a des résonances péjoratives.

² L'utilisation du terme « handicap » ne fait d'ailleurs pas l'unanimité. Romain Liberman lui reproche d'être un concept unificateur et réducteur dont le contenu reste vague et confus et recouvre des réalités cliniques différentes. *in Handicap et maladie mentale*, Paris, PUF, Que sais-je, n°2434 1991, p.35 notamment.

³ Rappelons que du rapport Bloch-Lainé sortira la loi du 10 juillet 1975.

⁴ Les mots utilisés condensent toute la problématique handicap/handicapé : le flou de la population ainsi désignée ; l'intrication étroite entre déficience (l'infirmité identifiée sous l'aspect lésionnel), incapacité (l'aspect fonctionnel rapporté aux performances moyennes qui servent de comparaison) et désavantage (l'inadaptation vue sous l'aspect social, les difficultés à vivre parmi les autres) ; le rôle du milieu social (accessibilisation ou non accessibilisation).

qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale: celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société (...) Ce sont ces handicaps qu'on s'applique de plus en plus à identifier, à éviter, à faire disparaître ou à tempérer; à compenser, enfin, par des réparations (...) l'inadaptation peut être due autant à l'état de la société qu'à celui de l'individu et c'est alors le milieu qui est inadapté. »

Le climat intellectuel et social des années 70 se caractérise par le refus libertaire de toutes structures bureaucratiques, familiales ou ségrégatives quelles qu'elles soient. Les institutions sont remises en question. Les discours idéo-politiques opposent l'intégration à la ségrégation. « *Le mot d'intégration est issue d'une argumentation qui prône la fin, l'arrêt de toute discrimination à l'égard des handicapés* »¹. Dans cette logique, l'inadaptation est niée contre toute évidence. Les thèses élaborées par la critique sociologique laissent supposer que les dispositifs institués et ségrégatifs sont des productions d'une politique de droite². Toute action qui ne repose pas sur une intégration sociale totale est considérée comme une ségrégation. En Italie, ce dernier mouvement aboutit à la loi « tremblement de terre » en 1977 qui supprime la plupart des institutions spéciales. Ce souffle intégrationniste a eu le mérite d'avoir fait comprendre la notion de débilité mentale par la conscience publique³; elle n'est plus objet de peur comme pendant la période théologique, ni de pitié comme dans la période métaphysique, ni de classement définitif comme dans la période positive. Elle est aujourd'hui question ouverte, à poser, se poser, entre l'analyse rationnelle et l'interrogation éthique, « *pour favoriser le sort des hommes déshérités et ne pas s'enchainer dans un recommencement sans fin* »⁴.

La loi du 30 juin 1975, aidée par une autre loi promulguée le même jour « relative aux institutions sociales ou médico-sociales », garantit les droits des personnes handicapées en matière d'éducation, de travail et d'autonomie sociale. On glisse incidemment, avec elle, de la notion de « bonne œuvre » à celle de « technicité », de celle d' « assistance économique et médicale » à celles de « réadaptation » et de « réinsertion ». Si la société contemporaine a pour souci de prévenir les exclusions, c'est parce que les populations concernées par les textes de lois sont avant tout considérées comme des exclues qu'il importe d'intégrer. Les orientations politiques se focalisent sur la recherche de solutions ordonnée à pallier les situations marginales (L'intégration scolaire qui recherche le maintien au plus proche du cadre de vie en est un exemple.). Le handicap est, dès lors, appréhendé moins par son origine que par ses conséquences, la marginalisation. Il

¹ Roca (J.), op. cit., p.292

² Comme nous l'avons déjà vu, Monique Vial et Jacqueline Roca démontrent le contraire. L'enseignement spécial est sous la double hégémonie des psychologues et des communistes. Georges Heuyer, Henri Wallon, René Zazzo sont des hommes de Gauche.

³ Pour Michelet (A.) et Woodill (g.), op.cit., p.79, la conscience collective a encore à se débarrasser d'arguments spécieux : D'une part, le déni de la débilité mentale: « *on imagine qu'en débarrassant le handicapé de ses étiquettes, il retrouvera son statut d'individu normal* ». D'autre part, la survalorisation du handicap : les handicapés mentaux sont des êtres hors du commun, « *ils nous apprennent à vivre... ils sont porteurs de message* ». (On retrouve là des résonances proches de l'esprit métaphysique.) L'analyse n'est pas fausse. Le défi est bien d'en sortir.

⁴ Ibid., p.79.

s'agit là d'une évolution de la problématique du traitement social de l'altérité: à la préoccupation de prévention des inadaptations repérée dans les années 70, se substitue la prévention des exclusions ; l'intention de rééducation régresse au profit de l'intention d'insertion sociale. Les discours en témoignent. « *Le langage de l'exclusion ne met pas l'accent sur la faiblesse d'un sujet ou d'un groupe, mais désigne un processus social de rejet qu'il appartient à la société de prendre en compte... Il s'inscrit dans un processus idéologique visant à masquer les principes qui régissent les inégalités sociales* »¹. Les conditions sont-elles aujourd'hui réunies pour que la société porte un autre regard sur les personnes handicapées ? La nouvelle thématique de l'exclusion liée à l'approche du handicap accompagne la disparition des barrières qui séparaient jusque là le monde des valides de ceux qui ne le sont pas. L'égalité des chances que dénonçait Henri-Jacques Stiker dans la sémiotique du handicap est peut-être justement une chance qui se dessine pour qu'au delà de l'irréductibilité de sa déficience, la personne handicapée soit reconnue dans son identité. Par ailleurs, la marginalité, hier attribuée à l'infirme, en devenant exclusion, redonne à la société sa part de responsabilité. On passe « *d'une négation de l'infirmité à une négation de la différence au profit de l'affirmation d'une part de responsabilité de la société dans les situations rencontrées par les handicapés* »². Si avec la notion d'inadaptation, la société polarisait son regard sur l'individu, son manque, sa gravité absolue, avec la notion de handicap, la gravité se relativise, la ségrégation n'est pas le seul fait de l'individu atteint, elle l'est aussi de l'environnement. « *L'exclusion de l'infirmité ne peut plus être considérée comme légitime* »³.

Au début de ce long parcours historique, nous nous préoccupions de savoir comment la société intégrait la différence dans sa représentation du monde, comment elle résolvait le problème de l'intégration et de la non intégration. Nous avons pu voir que les conditions de possibilité des différents traitements sociaux de l'infirmité relevaient tant du contexte culturel, des représentations sociales, des ressentis individuels que des approches théoriques, des données économiques, structurelles et législatives. En reconstruisant à travers les époques les systèmes de pensée élaborés par les sociétés pour résoudre leur rapport à l'anormalité, nous avons pu prendre conscience des bouleversements successifs des modes de « vivre ensemble ». Charles Gardou précise, par ailleurs, que la relation avec la personne handicapée continue d'éveiller, au niveau le plus profond de la conscience, un ressenti de panique face à l'inconnu, de menace personnelle d'une atteinte semblable, de crainte d'aliéner sa liberté dans le contact. « *Ces peurs fonctionnent comme une introjection des caractéristiques prêtées à la personne handicapée : sa différence, ses incapacités corporelles ou mentales, la permanence de ses difficultés, ses contraintes de vie ; tous ces traits agissent comme une menace sur notre propre intégrité corporelle et entravent la liberté de choix dans nos comportements* »⁴.

¹ Ebersold (S.) : « *Il importe moins d'assurer les moyens favorisant le développement des aptitudes que de définir des solutions permettant de pallier les situations marginales.* » ibid., p.32.

² Ebersold (S.), op. cit., p.54.

³ ibid , p.59.

⁴ in « Sciences de l'Education et Recherches sur les handicaps », Sciences de l'éducation, regards multiples, sous la direction de Guy Avanzini, Paris, Peter Lang, 1992, p.79. Ces peurs intimes dont parle Charles Gardou n'ont

Cependant, la notion de handicap a profondément modifié le regard sur la personne « pas comme les autres ». La société commence à abattre ces barrières, constituées de mécanismes de défenses individuels et collectifs, de stéréotypes enracinés culturellement dans la peur et l'ignorance. Les empreintes historiques d'hier (de l'exclusion à la charité, l'assistance et l'aide sociale) et culturelles (de la démonologie à la culpabilité judéo-chrétienne) marquent toujours, peu ou prou, l'inconscient collectif. L'approche actuelle du handicap tente de faire émerger une conception de l'égalité dans la diversité. A la science, s'allie l'éthique. Progressivement, les idées de droit, de réparation sociale, de justice distributive s'imposent à force de protestation. En 1971, la Déclaration des Droits généraux et particuliers des déficients mentaux stipule dans ses articles 1, 2 et 3 : le déficient mental doit, dans toute la mesure du possible, jouir des mêmes droits que les autres humains. Il a droit aux soins médicaux et aux traitements physiques appropriés, ainsi qu'à l'instruction, à la formation, à la réadaptation et aux conseils qui l'aideront à développer au maximum ses capacités et ses aptitudes. Il a droit aussi à la sécurité économique, à un niveau de vie décent, voire, dans la mesure de ses possibilités, d'accomplir un travail productif ou d'exercer toute autre occupation utile. On mesure l'évolution considérable qui a permis à la société d'accorder des droits à toute personne humaine, quelles que soient les souffrances qui peuvent la désigner dans sa différence. Au schème de charité, sont venus s'entrelacer d'autres schèmes, issus des événements qui ont travaillé les époques, la laïcisation des institutions, la lutte des classes exploitées, le développement économique et technique... Ces nouveaux schèmes ont pour nom volontarisme, solidarité, libéralisme.

En soulignant le caractère éminemment social du handicap, Serge Ebersold démontre comment s'en trouve déterminée une forme de traitement qui, condamnant la ségrégation d'hier, se centre exclusivement sur les risques d'exclusion¹. En rupture avec la conception passée selon laquelle l'infirmité, et plus précisément la déficience, était liée à la pauvreté, le handicap n'est plus l'apanage d'une classe sociale. Les dernières statistiques tendraient à laisser accroire qu'il n'existe aucune relation causale entre classes populaires et déficiences. Le handicap deviendrait-il un phénomène égalitaire² ? Y aurait-il une égalité sociale face à la déficience ? Si une telle perspective interpelle le rôle des conditions sociales dans la survenance d'une affection incapacitante, « *le champ du handicap n'apparaît pas un univers homogène* »³. De plus, la différence des logiques, présidant à la prise en charge des handicapés, fait que les déficiences ne

plus rien à voir avec les peurs magico-religieuses des sociétés ancestrales. Elles ne structurent plus une mentalité collective. Elles sont intersubjectives.

¹ La réorganisation du champ du handicap autour de la gestion des exclusions ne signifie pas pour autant que le nouveau mode de gestion de l'altérité s'organise autour d'un processus d'intégration. Il y a encore loin de la coupe aux lèvres. Si l'intégration suppose une reconnaissance réelle de l'altérité, alors notre société actuelle est, pour l'instant, plus normative qu'intégrationniste.

² Contrairement à ce que notre société démocratique, évoluée et scientifique voudrait nous faire accroire, il existe encore aujourd'hui des inégalités face à la déficience reposant sur l'appartenance sociale des individus. « *Les éluder, privilégier les facteurs « neutres » et objectivés, médicalement et juridiquement garantis (tels que l'origine et le type de déficience), se référer au cadre institutionnel de prise en charge, participe d'une démarche évacuant les facteurs sociaux intervenant dans la survenance d'une déficience et occultant de ce fait les conditions sociale de production de déficiences* » Ebersold (S.), p.228.

³ Ebersold (S.), ibid., p.243.

sont pas toutes reconnues au même degré de légitimité. Le handicapé dit mental vit un rejet bien plus grand de la part des non-handicapés que le handicapé physique. Cette « hiérarchisation de l'altérité » est en lien avec l'impression de danger que catalyse encore certaines atteintes. Le traitement social de la déficience s'appuie désormais sur un nouveau support idéologique : la société réclame que les personnes handicapées soient volontaires pour dépasser leur handicap¹. Cette exigence repose sur trois préalables constitués par l'intégration de trois ruptures avec les schémas antérieurs : la rupture entre déficience et aptitudes, la rupture avec l'idée selon laquelle les personnes handicapées sont responsables de leur sort, la rupture avec les pratiques d'enfermement et de ségrégation psychologique. « *L'intégration des personnes handicapées repose sur leur volonté de ne pas se réfugier derrière leur sort, en d'autres termes sur leur aptitude morale à dépasser leur handicap* »². L'histoire du handicap rassemble finalement la problématique du traitement social de l'altérité. Il apparaît que l'altérité réside moins dans les facteurs intrinsèques à la déficience que dans des facteurs sociaux. Actuellement, le handicap devient la « *maladie de la civilisation* », le « *fléau social spécifique à notre société* »³. L'anormal aujourd'hui est celui à qui il manque une place. Une difficulté subsiste ; elle réside dans l'élaboration de droits particuliers dont le sens reste ambigu : reconnaître ainsi les mêmes droits fondamentaux pour tous et, en même temps, désigner une catégorie particulière.

¹ Qu'est-ce qu'un « handicapé », « *sinon un homme à la sensibilité approfondie, à la volonté tendue de dépasser son handicap* » ? ibid., p.185. Pour Ebersold (S.), la société attend des qualités morales de l'individu handicapé. Un « bon » handicapé aujourd'hui serait celui qui ne serait ni dans le refus du handicap (refus d'assumer sa déficience), ni dans l'accommodation résignée (pas de véritable désir d'autonomie et d'intégration), mais serait dans l'acceptation dynamique (volonté de dépassement).

² ibid. , p.186.

³ ibid , p.66.