

DEUXIEME PARTIE

REGARD POLITIQUE

« Il ne s'agit pas de juger mais de comprendre pourquoi ».

Duru et Hennit Van Zanten

CHAPITRE I

NOTRE SOCIETE CONTEMPORAINE : UNE MAITRISE DES DIFFERENCES POLITIQUEMENT ET SCIENTIFIQUEMENT APPUYEE.

La reconnaissance des droits des personnes handicapées a nécessité une longue gestation législative¹. Au début, champ exclusif des associations caritatives, ce n'est finalement que tardivement dans le siècle que l'infirmité va faire l'objet d'initiatives de la part du législateur. Il existe quatre grandes étapes dans la législation du XX^e siècle. Ce découpage du temps, qui n'a pas la prétention de se présenter comme rigoureusement étanche, a le mérite de faciliter le repérage des grandes périodes historiques avec leur préoccupations dominantes. Une première période va de 1920 à 1930. Elle met en place les concepts de rééducation et de reclassement. Une deuxième période, de 1930 à 1957, crée les institutions ad hoc et se préoccupe de réinsertion sociale, professionnelle, de réadaptation. L'« enfance inadaptée » est à réadapter. Entre 1957 et 1975, le dédale législatif se complexifie en prescrivant les moyens de la réintégration (allocations, structures et règles de fonctionnement. La dernière période, de 1970 à nos jours établit les différentes allocations².

La société du XX^e siècle invente le principe de la Sécurité sociale. Des dispositions législatives et réglementaires vont peu à peu se succéder, voire se superposer, pour créer un vaste champ codifié de l'assistance. L'aide est d'abord conçue en termes de subsides (loi du 5 août 1949 dite loi Cordonnier), puis de réadaptation (loi du 23 novembre 1957 relative au reclassement professionnel des travailleurs handicapés, et celle du 31 juillet 1963 relative aux mineurs infirmes). Dès 1945, la société dispose de moyens de protection sociale et sanitaire importants. Les institutions pour l'enfance inadaptée³, et plus généralement les diminués mentaux, se développent. D'une appréhension qui se focalise sur la déficience entendue comme incapacité (loi de 1949), on passe à une approche qui considère le développement des aptitudes dont disposent les infirmes (1957-1963)⁴. La loi du 23 novembre 1957 évoque la question de l'intégration professionnelle de l'infirme à travers l'acquisition des compétences nécessaires : il s'agit là de réadaptation en donnant à la personne lésée les moyens de trouver par elle-même à

¹ Nous renvoyons le lecteur à notre chapitre consacré à la législation. Il ne sera fait ici qu'un bref rappel des textes de base définissant la politique actuelle concernant les personnes handicapées et plus particulièrement les enfants. Notre intention ici est de démontrer, qu'à défaut de consensus suffisant sur les finalités, il existe en France une construction cohérente du dispositif législatif.

² Voir Corps infirmes et Sociétés, op.cit., pp.203-208.

³ L'expression est employée par Lagache (D.) en 1946 (Nomenclature et classification des jeunes inadaptés) mais elle se rencontre déjà dans la littérature psycho-sociale des années 30 in Dictionnaire de sociologie familiale, politique, économique, spirituelle, générale, Paris, librairie Letourzay et Ané, 1933.

⁴ Ebersold (S.), op. cit., p.39 et 43

s'intégrer¹. Progressivement, on sort d'une démarche politique visant la lutte contre l'indigence et la mendicité pour entrer dans celle qui considère les droits des handicapés. En 1963, est créée l'allocation d'éducation spéciale, création en lien avec la politique menée en direction des familles. Il faudra attendre les années 70 pour que les difficultés que rencontrent les personnes handicapées cessent d'être exclusivement rapportées aux composantes médicales liées à leur déficience, mais soient analysées aussi dans leurs composantes sociales, c'est-à-dire de l'exclusion dont elles font l'objet². La loi du 30 juin 1975 représente le socle législatif et réglementaire fondamental, le tournant décisif dans l'histoire. Elle s'avère prendre trois sortes de dispositions: le remodelage des allocations, la création de structures administratives et des modifications concernant le travail des salariés. Votée sous le gouvernement de Valéry Giscard d'Estaing non sans discussions et critiques, cette loi fédère en fait les mesures prises ça et là. Elle est l'occasion d'un rapprochement entre le Ministère de la Santé et celui de l'Education nationale. Les contraintes budgétaires sont les principaux obstacles à une réforme de fond. D'aucuns considèrent cette loi comme la plus perfectionnée du monde. Les associations lui sont favorables. A l'inverse, le Parti communiste s'y oppose. Au départ, les psychiatres lui étaient aussi globalement hostiles (ont-ils cru voir leur champ d'influence réduit ?). Bureaucratie excessive, autoritarisme et paternalisme imprègnent le texte et sont vivement critiqués. En reconnaissant les droits spécifiques et les devoirs des handicapés, en donnant à ces personnes une place de citoyens à part entière, la loi marque pourtant le début d'une nouvelle évolution des mentalités. Si la loi ne définit pas le handicap³, si la définition donnée est purement administrative, elle « *procède d'une démarche visant à assurer au pouvoir d'Etat la maîtrise de la gestion de la déficience en lui attribuant le pouvoir de définition, de nomination des populations concernées par le champ du handicap* »⁴. Simone Veil insiste sur la nécessité de ne pas trop définir la notion de handicap par crainte de voir la société confrontée à de nouvelles marginalisations. Cette non définition du handicap est supposée éviter toute

¹ L'intégration n'est pas définie dans cette loi comme une finalité.

² Pour Stiker (H.J.), l'impact de la loi sur l'intégration en milieu ordinaire a été plutôt faible.

³ L'OMS l'a pourtant fait à la même époque : « *est handicapé celui dont l'intégrité est passagèrement ou définitivement diminuée soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise.* » Ebersold (S.) op. cit. p.128) Pour Stiker (H.J.), le vocabulaire s'est appauvri, l'usage du vocable « *handicap* » n'est pas satisfaisant. C'est un mot « *passe-partout* » qui englobe les infirmes quels qu'ils soient dans le même « *fourre-tout* ». « *Les catégories, qui notamment dans l'Antiquité n'avaient rien à voir: le congénital et l'accidenté de la vie, se trouvent rapprochés... La différence entre mental, psychique et physique tend elle-même à être gommée... Les mêmes règlements, les mêmes attentes sociales, les mêmes types d'aides sont adressés* ». *Corps infirmes et Sociétés*, op.cit., p.189.

⁴ Ebersold (S.), op. cit., p.85. L'auteur précise par ailleurs que, dans cette logique médico-administrative, le handicapé évoque « *un statut particulier qui est à la fois constatation d'une déficience, évaluation de l'incapacité qui en découle et ouverture des droits compensatoires.* » Cette politique est conjoncturelle, en lien avec le contexte socio-économique. « *La consécration statutaire de la qualité de handicapé semble correspondre au passage d'une politique articulant le champ du handicap autour de la gestion de l'inactivité professionnelle dans un contexte économique en pleine expansion à une démarche politique réorganisant le champ du handicap autour de la gestion des exclusions eu égard au contexte de crise que rencontre l'économie* », ibid., p.270.

exclusion du champ d'application de la loi. Pour Michel Fontan¹, « toute définition risque de figer dans des classifications rapidement inadéquates des catégories dont la principale caractéristique est (qu'elles sont) mouvantes et relatives... Cette absence de définition a pour fonction de rendre les dispositifs prévus par la loi flexibles et adaptables selon les progrès scientifiques en cours ou à venir ». Derrière l'imprécision, s'affirme peut-être aussi une intention : celle de rompre avec l'oligarchie traditionnelle du seul jugement médical et d'ouvrir l'approche du problème sur une multidimensionnalité salutaire. Les CDES, les COTOREP, commissions habilitées à se prononcer sur le taux de handicap et les mesures compensatoires corollaires, sont, de fait, pluridisciplinaires. Dans les équipes techniques chargées d'examiner les dossiers, siègent obligatoirement : un enseignant spécialisé, un directeur d'établissement public spécialisé ou non, un psychologue ou un conseiller d'orientation-psychologue, une assistante sociale scolaire, de PMI ou de divers organismes publics ou privés, un médecin de PMI, de la Santé scolaire, pédiatre ou généraliste, un deuxième médecin de l'intersexe de psychiatrie infanto-juvénile, le recours enfin à toute personne utile, à titre consultatif, un expert apte à donner des précisions, soit un médecin², un pédagogue, un éducateur spécialisé ou une assistante sociale ...

La loi d'orientation rompt avec la seule logique médicale pour entrer dans une logique médico-administrative où le rôle de l'Etat se trouve modifié puisqu'il étend sa sphère d'influence. « *La notion de solidarité*, écrit Serge Ebersold, est comprise par le législateur comme l'expression de l'intervention des pouvoirs publics : la prise en charge ne repose plus sur la solidarité familiale mais sur la solidarité nationale »³. Cette expression est « *le symbole de la reconnaissance par la société des problèmes que rencontrent les handicapés..* » Si le sentiment de solidarité est au principe de l'inscription du traitement social de l'infirmité dans le domaine de l'assistance⁴ et de l'aide sociale, il est aussi au principe d'une affirmation de soutien à l'initiative privée. En effet, mais non sans mobiles économiques sous-jacents⁵, les pouvoirs publics lui laissent une place considérable. « *Le rôle des pouvoirs publics dépasse désormais le soutien à l'initiative privée pour*

¹ Fontan (M.), professeur et directeur du CTNERHI, in introduction au colloque « classification internationale des handicaps: du concept à l'application », *CTNERHI*, n° hors série PUF 1989.

² Les médecins tendent à être dépossédés du rôle qu'ils jouaient dans les décisions de placement. Il faut dire que dans son approche du traitement de la déficience, la loi 75 priviliege les conséquences de l'atteinte aux causes. Notons que le médecin psychiatre n'est pas explicitement mentionné.

³ Ebersold (S.), op.cit, pp.76-89. « *La loi du 30. 06. 75 correspond à un mode de gestion promu par un Etat néo-libéral* », p.89. On assiste à une accentuation des tendances dirigistes. La préoccupation de l'état concerne « *le redéploiement des moyens* » qui ne signifie pas « *restriction des moyens* » mais « *utilisation pertinente et rationnelle* ». Il s'agit d'utiliser de manière optimale les crédits affectés et de rationaliser les choix budgétaires, « *transformer l'aide à la pierre en aide à la personne* ». Serge Ebersold note à ce propos une baisse de 10% du nombre d'établissements spécialisés entre 1974 et 1984.

⁴ Si les inadaptés sociaux relevaient du champ assistantiel (Aide sociale), le handicap est inscrit dans le champ assurantiel (Sécurité Sociale).

⁵ Nombreux sont ceux qui pensent qu'à l'origine de cette politique se trouve un principe d'économie non négligeable en période de crise économique (voir notre chapitre traitant de la question économique.)

s'étendre à la coordination du dispositif qu'elle a mis en place et qui suppose la mise en œuvre d'une approche globale. »

De nombreux textes législatifs et réglementaires sont parus ensuite pour étayer la loi d'orientation. Les circulaires du 29 janvier 1982 et 29 janvier 1983 précisent une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés. Plus tard, la loi du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, réaffirme le droit à l'éducation et à la formation pour tout enfant entre 6 et 16 ans et souligne la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des jeunes handicapés. La circulaire du 30 octobre 1989 prolonge ces intentions en modifiant les conditions de prise en charge des enfants et adolescents déficients intellectuels ou inadaptés et instituent les SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile¹). Toujours dans la même cohérence de pensée, les circulaires du 18 novembre 1991 encouragent les actions d'intégration et créent les CLIS, nouvelles classes spéciales². Elles imposent par ailleurs une obligation conventionnelle d'assurer à tout enfant le droit à la formation scolaire aux établissements à caractère médical, sanitaire et social. La circulaire du 9 avril 1990 organise la mise en place des RASED, réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficultés. Celle du 25 mai 95 institue au niveau du collège les UPI, Unité Pédagogique d'Intégration pour les pré adolescents et adolescents présentant un handicap. Ainsi, un dispositif réglementaire se complète, se renforce dans une continuité étonnante. Peu à peu, chaque enfant ou adolescent, quelles que soient ses difficultés ou ses handicaps, se voit garantir par la société : une scolarité adaptée, référée à des objectifs communs à tous, et une perspective d'intégration ou de ré intégration chaque fois que possible. De son côté, l'école progresse incidemment du « *tous égalité* » de Jules Ferry au « *tous équité* ». Plus personne aujourd'hui ne conteste le bien-fondé de la direction prise ces dernières années, freinant le développement jugé inconsidéré des structures spécialisées, pour maintenir au plus près du milieu familial; un consensus existe et on le doit notamment à des humanistes et/ou à des êtres touchés personnellement qui ont su peu à peu susciter une réflexion en profondeur et favoriser une prise de position irréversible³. L'ensemble des textes élaborés par le ministère de l'Education nationale depuis le début des années 80 forme un tout et a un caractère de dispositif réglementaire destiné à couvrir l'ensemble des besoins et des solutions. Pour l'essentiel, il nous semble possible d'affirmer que la législation actuelle est adaptée et suffisante. Elle ne saurait représenter un obstacle quelconque au développement des mesures intégratives, mesures faisant elles-mêmes partie d'un plus vaste ensemble permettant réglementairement l'utilisation d'une palette diversifiée de moyens éducatifs au plus près des besoins de chacun. Nous rejoignons Maurice Daubanay, IEN de Clermont-Ferrand lorsqu'il écrit : « *De plus en plus (...) les jeunes et les familles se voient offrir des réponses passant par des mises en œuvre de moyens* ».

¹ Cf. annexes XXIV

² Il est institué 4 types de CLIS en fonction du handicap présenté: les CLIS 1 concernent le handicap mental, les CLIS 2, le handicap auditif, les CLIS 3, le handicap visuel, les CLIS 4, le handicap moteur.

³ Parmi eux, nous citerons Aimé Labrégère qui assuma de nombreuses responsabilités notamment au sein du ministère de l'Education nationale et dont les travaux contribuèrent d'une manière décisive à cette évolution.

diversifiés, relevant de structures aux tutelles variées (Etat, associations, collectivités locales, services de soins...) œuvrant en commun par la collaboration, la concertation et la mise en pratique de complémentarités, dans le cadre d'une mission du service public. » Bien sûr, cela n'est pas suffisant puisque « ... pas plus maintenant qu'hier, pas plus ici qu'ailleurs, de beaux textes n'ont pas donné automatiquement de belles réalisations. Mais plus personne ne peut sérieusement prétendre qu'ils constituent des obstacles à la mise en œuvre d'une politique de progrès dans notre secteur. Tout au contraire, ils constituent de sérieux points d'appui, des incitations évidentes.. ». Aujourd'hui, l'intégration scolaire apparaît comme un moyen particulier pour répondre à des besoins particuliers et assurer le droit à l'éducation pour tous.

1.1. LES APPROCHES CONTEMPORAINES DU HANDICAP MENTAL¹

1.1.1. Affections mentales et déficit intellectuel

« Pour savoir si un enfant a l'intelligence de son âge, s'il est en retard, ou en avance, et de combien, il faut posséder une méthode précise et vraiment scientifique » écrivait Alfred Binet² en 1911 qui, pour clore la question « *qu'est-ce que l'intelligence* », a formulé une boutade devenue célèbre « *c'est ce que mesure mon test!* ». De fait, Alfred Binet est un des promoteurs de l'approche quantitative qui s'est développée dès le début du XX^o siècle. Cette approche est liée à la reconnaissance de l'hétérogénéité importante entre les individus et à l'ambition de chiffrer ces écarts observés. Elle concerne le déficit intellectuel qu'elle prétend mesurer³. Le test psychométrique que propose Alfred Binet permet de calculer un âge mental qui, comparé à l'âge réel, donne la possibilité de repérer le retard ou l'avance de l'enfant en termes de mois voire d'années. Il est d'ailleurs encore en usage actuellement : c'est la NEMI, Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence, révisée par Théodore Simon, après la mort de d'Alfred Binet. C'est à William Stern, psychologue allemand, qu'on doit la conversion de l'âge mental en quotient intellectuel (QI) obtenu par la formule « (âge mental x âge réel)/100 ». Aux USA, David Wechsler propose une autre méthodologie qui permet d'obtenir un classement de la population. Pour lui, l'intelligence se répartit chez les différents

¹ C'est la terminologie en usage actuellement. Nous l'utilisons parce qu'elle est communément admise mais elle est, à notre sens, parfaitement impropre. Un handicap ne peut être mental, seule la déficience est mentale entraînant de ce fait un handicap.

² Binet (A.), Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion, 1911, p.113. Notons que dans « L'étude expérimentale de l'intelligence » (Paris Coste 1900), Binet définit l'intelligence comme un « *continuum de degrés* »

³ « *l'idée de mesure n'est pas prise ici au sens mathématique: il n'indique pas le nombre de fois qu'une quantité est contenue dans une autre. L'idée de mesure se ramène pour nous à celle d'un classement hiérarchique; de deux enfants est le plus intelligent celui qui réussit le mieux un certain nombre d'épreuves. En outre, par la considération des moyennes enregistrées chez des enfants d'âge différent, la mesure s'établit en fonction du développement mental, et, nous la mesurons par le retard ou l'avance de tant d'années que tel enfant présente sur ses camarades* » Binet (A.), ibid., pp.135-136

individus de la même manière que toutes les autres caractéristiques (gentillesse, générosité, force...) Cette répartition s'opère selon des lois statistiques et sa distribution prend le profil d'une courbe de Gauss. Ainsi, une population, entendue comme constituée d'un ensemble d'individus du même âge, quelle que soit leur origine sociale et culturelle, se distribue du point de vue de sa capacité à se comporter de façon intelligente, selon le profil de cette courbe. Cet auteur propose le calcul d'un QI qui permet de savoir dans quelle mesure le sujet se situe au-dessus ou au-dessous du résultat moyen des individus de son âge. Un QI de 100 au WISC¹ correspond à la note totale moyenne pour chaque âge et l'écart-type est fixé à 15 points. Observer une population d'enfants d'une même classe d'âge selon la loi de distribution wechslérienne, c'est statistiquement pouvoir déterminer des effectifs en pourcentage pour chaque zone. Ce classement permet d'affirmer qu'approximativement 70% de la population se situe dans la zone comprise entre .85 et .115 identifiée pour cette raison comme zone normale². 15% se situe dans la zone au-delà de .115 et représente les sujets d'intelligence supérieure³. 15% ont moins de .85 dont 13% situés entre .70 et .85. La nouvelle⁴ classification de l'Office Mondiale de la Santé (OMS) fixe les limites de la normale à .70. Autour de cette borne se trouvent des sujets présentant une « restriction sociogène de l'efficience intellectuelle » c'est-à-dire dont le degré d'adaptabilité est fragile sans pour autant être pathogène. 2% se situent dans la zone inférieure à .70. Il est distingué la zone entre .50 et .70 qui regroupe les sujets présentant un retard mental léger et celle comprise entre .35 et .49 qui correspond aux individus ayant un retard mental modéré. Un retard mental sévère est pronostiqué pour les sujets compris entre .20 et .34. En deçà de .20, on parle de retard mental profond. Le QI de Wechsler est la référence la plus couramment utilisée aujourd'hui. La technique permet de repérer dans une population de six à quinze ans ceux pour qui la poursuite d'une scolarisation ordinaire s'avère impossible compte tenu d'insuffisances instrumentales identifiées. Tout enfant présentant un QI inférieur à .70 est considéré comme ayant besoin de mesures éducatives spécifiques qu'il ne peut trouver a priori dans le cadre de l'école ordinaire (un rythme de travail plus lent, des occasions répétées d'applications concrètes des notions à acquérir...).

L'AAMD (American Association of Mental Deficiency), en 1959, mesure le niveau intellectuel par un QI. Dans son appréhension, tout score inférieur à .80 est considéré comme significatif de l'arriération mentale s'il s'accompagnait de difficultés d'adaptation sociale. Même si l'objectif de la définition était de mettre en évidence le fait que, dans une société à niveau technologique élevé, des déficits minimes pouvaient constituer un handicap,

¹ « Wechsler Intelligence for Children Scale ». Il existe bien sûr un test équivalent adapté aux adultes, le WAIS, conçu selon les mêmes référentiels statistiques. Nous parlons du WISC parce qu'il concerne la population scolaire.

² Entendue bien sûr ici comme « *qui est conforme au type le plus fréquent, qui ne présente pas de caractère exceptionnel* ». Il s'agit là d'une normalité statistique qui n'indique ni ce qui doit être, ni ce qui est souhaitable, sans jugement de valeur..

³ Ce que les Canadiens appellent de manière savoureuse la « *douance* ».

⁴ L'ancienne classification est différente. Elle utilisait une autre terminologie: QI entre 65 et 90, débilité mentale légère, QI de 50 à 64, débilité moyenne, QI entre 30 et 49, débilité profonde, QI de 0 à 29, arriération mentale sévère.

un tel repérage détecte finalement un grand nombre de « *pseudo-handicapés* » c'est-à-dire de personnes qui, tout en possédant un QI de .80 se trouvent cependant capables d'autonomie et n'ont besoin d'aucune assistance spécialisée¹. En 1973, L'AAMD finit par utiliser deux critères pour définir l'arriération: les capacités et l'adaptation sociale. La définition ne fait plus référence à un QI mais à une moyenne statistique. « *L'arriération se réfère à un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne, existant concouramment avec des déficits de comportement adaptatif et se manifestant durant la période développementale* »².

L'approche quantitative présente des limites et peut déboucher sur des aberrations. Elle se trouve par exemple incapable de rendre compte des différences entre un enfant autistique, un infirme moteur cérébral et un trisomique si ceux-ci se trouvent posséder le même QI de 40. Il est difficile d'admettre « *le fait que des individus présentant des déficits d'adaptation et le même niveau intellectuel ne puissent être distingués, bien qu'ils aient des handicaps très différents et un profil psychologique qui leur est propre* »³. La prise en considération d'un diagnostic moins arbitraire de l'arriération s'impose avec l'apparition de nouvelles théories à caractère qualitatif. Avec la psychanalyse, la psychologie génétique ou la neurobiologie, on s'oriente davantage vers l'utilisation de diagnostic différentiel permettant d'explorer divers aspects de la personnalité du sujet examiné. L'appréhension se fait globale et multi-factorielle. Si le diagnostic étiologique n'a jamais pu établir les causes de la débilité mentale (excepté les anomalies chromosomiques, les intoxications ou infections du fœtus), d'autres formes de diagnostic tentent d'en cerner la spécificité et d'imaginer des prises en charge complémentaires. Toutes concernent la personne humaine saisie dans son unité quel que soit son trouble. Elles gardent une réelle actualité. Déjà, en 1933, le diagnostic phénoménologique proposé par Eugène Minkowski remet en question la conception de la débilité mentale. Cet auteur n'a guère été lu par les psychiatres et les psychologues -ses écrits sont surtout philosophiques-, mais sa perspective ne manque pas d'intérêt. Pour lui, « *la personnalité du déficient n'est en rien lacunaire, elle réalise l'équilibre d'un être complet... La débilité réalise une forme particulière de vie mentale... L'insuffisance seule n'explique nullement la psychologie et le comportement du débile* »⁴. Ainsi, c'est l'ensemble de la personnalité et du comportement -la totalité de la personne, et non quelques facultés isolées- qui fait l'objet de cette approche dynamique.

Si elle s'est peu penchée à ses débuts sur le problème spécifique de l'arriération, la psychanalyse a profondément révolutionné l'approche

¹ Ainsi, dans l'Etat de New York, avec les tests de Standfort-Binet, la population arriérée a été évaluée à 20% de blancs et encore une plus grande proportion de noirs. Ces chiffres sont inacceptables puisque le nombre de personnes incapables d'autonomie est nettement moins élevé.

² Cité par Michelet (A.), in « Arriération », pp. 123-133, Les Cahiers du CTNERHIL, septembre 1996, op. cit., p. 123. Cette définition est généralement adoptée avec des nuances propres à chaque pays.

³ in « Arriération » Les Cahiers du CTNERHIL ibid., p. 123. Notons que Michelet (A.) est psychologue, ancien directeur du Centre d'études Rolland Houdon à Orléans

⁴ Cité par Michelet (A.) et Woodill (G.) op. cit., p.148

diagnostique de la déficience mentale. Dans son orientation, cette « *clinique de l'inconscient* », comme l'appelle Jean Bergès, considère comme indirect le développement de l'intelligence. Le rendement intellectuel, et le QI a fortiori, ne dépendent pas seulement du cerveau mais également des stimulations, relations et vécu de l'enfant. C'est tout le déterminisme génétique qui se trouve, là, mis en question¹. Les notions d'irréversibilité, d'incurabilité sont interrogées. L'organicité se met à l'état d'hypothèse quand elle n'est pas éliminée. La plupart des atteintes sont considérées dans leurs capacités évolutives en fonction de l'influence, ou de l'absence d'influence, du processus thérapeutique. Les choses se construisent sur fond de désir et de refoulements qui favorisent ou inhibent l'intelligence. Anna Freud, par exemple, explique l'extinction précoce de la pulsion de savoir par les mécanismes de répression sexuelle. Mélanie Klein considère le retard mental comme l'expression d'une névrose ou d'une psychose. Maud Mannoni est plus radicale. Elle a tendance à rapporter la plupart des affections, moins à un déficit d'ordre exclusivement intellectuel, mais à des troubles complexes de la relation. « *La psychanalyse, sans renier le facteur organique dans bien des cas, ne le retient pas comme une explication radicale* »². Ce sont les facteurs affectifs et émotionnels qui conditionnent en grande partie le développement de la pensée. Un autre postulat de la psychanalyse concerne les structures de la personnalité du déficient mental pointé comme identique à l'individu normal -le moi, le ça, le surmoi, tels que les présente Freud dans sa deuxième topique-. Notons que ce postulat rejoint, dans un autre champ, celui du structuralisme pour qui le développement mental, quel qu'il soit, déficitaire ou ordinaire, passe de la même façon à travers des stades successifs³. « *L'arriération mentale ne présente pas de caractère spécifique* »⁴. C'est le plafonnement ou l'inachèvement de la construction des processus opératoires qui amène, selon le degré, le diagnostic d'idiotie, d'imbécillité, de débilité. Montrer que le déficient mental, quel que soit son QI, a lui aussi une affectivité, des désirs, des amours, un amour-propre et un raisonnement, n'est-il pas la meilleure façon de lui rendre son humanité ? Cette conception va considérablement humaniser les pratiques.

¹ C'est le fameux débat de l'inné et de l'acquis qui va trouver pendant des décennies ses détracteurs respectifs. En 1979, Pierre Debray Ritzen affirme que l'intelligence est expliquée à 80% par l'hérédité.

² Mannoni (M.), L'enfant arriéré et sa mère. Etude psychanalytique, Paris, Seuil, 1964. L'auteur rejette la notion de débilité mentale.

³ Est fait référence ici aux travaux de Piaget (J.) et Inhelder (B.). Ces deux auteurs se sont demandé si le raisonnement des débiles présentait des différences par rapport au processus normal, en recourant à des épreuves qui ont servi à l'établissement des structures de l'intelligence (de l'intelligence sensori-motrice au raisonnement hypothético-déductif). Il apparaît entre autre que l'enfant retardé parvient aux opérations formelles et rattrape ainsi le normal. Inhelder (B.), Le diagnostic du raisonnement chez les déficients mentaux, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1943.

⁴ Michelet, (A.), in Les Cahiers du CTNERHI, septembre 1996, op. cit., p.129

Les apports de la neuropsychologie ne sont pas non plus négligeables. Remises à l'actualité par Aleksander Luria¹, les thèses de Lev Vygotsky² introduisent une conception originale de l'arriération inspirée du matérialisme dialectique. Selon cette conception, chaque être humain doit revivre pour son propre compte l'expérience accumulée au cours de l'histoire et transmise, par la communication verbale, de génération en génération. « *Ce phénomène d'appropriation permet seul l'accession au milieu humain, faute de quoi l'individu sera limité à vivre dans un entourage humain sans en partager le sens* »³. Si un dysfonctionnement du système nerveux central se produit, ce processus d'humanisation peut se trouver perturbé et entraver la maîtrise du langage, instrument essentiel de la pensée. Lev Vygotsky ne conçoit pas les problèmes de l'arriération mentale dans les cadres étroits de la théorie intellectuelle mais l'inscrit dans le champ plus large de la vie psychique en générale. Si elle justifie une éducation spéciale, c'est dans le sens où doivent se mettre en place des systèmes de compensation destinés à pallier au fonctionnement cérébral particulier : c'est par l'interaction langagière constante entre l'enfant et l'adulte que l'enfant peut mobiliser certains moyens pour maîtriser ses troubles. Pour être constructive, l'interaction doit se situer au niveau réel des possibilités d'apprentissage, dans la « *zone proximale de développement* »⁴. La relation d'enseignement prend ici une dimension essentielle puisque qu'elle est reconnue comme favorisant le développement de la pensée. Dans les voies ouvertes par Lev Vygotsky, s'élabore aujourd'hui une pédagogie originale spécialement vivifiée par Aleksander Luria⁵.

D'autres auteurs ont tenté des explications psychogénétiques de l'arriération et de la débilité. Bruno Castets établit une « *construction structurale de l'arriération mentale* ». Il la définit comme un « *trouble de la relation à autrui et au monde* » qui perturbe « *l'investissement affectif des formes signifiantes* »⁶. Roger Mises prend aussi en considération les liens dynamiques qui unissent l'enfant à son entourage. Récusant la notion de débilité comme réductible aux seuls facteurs héréditaires, il souligne que chaque être possède son originalité foncière. « *La structure de fonctionnement déficitaire peut-être décrite sans que pour autant l'analyse des mécanismes psychopathologiques puisse faire parler d'une inscription immuable : il s'agit plutôt d'une perturbation* »

¹ Luria (A.) et al., L'enfant retardé mental, Toulouse, Privat, 1960.

² Lev Séminovitch Vygotsky a eu une activité scientifique très dense, allant de l'histoire de la psychologie au problème des déficients intellectuels. Ses travaux, datant des années 1930, n'ont été portés que tardivement à la connaissance du public occidental (1962, traduction de Pensée et Langage en langue anglaise).

³ Michelet (A.), Les Cahiers du CTNERHI, septembre 1996, op. cit., p. 129

⁴ La zone proximale de développement est définie comme la zone comprise entre ce que l'enfant réussit seul et ce qu'il est capable de réaliser à l'aide de l'adulte.

⁵ Voir l'ouvrage collectif sous la direction de Luria (A.), L'enfant retardé mental, traduction française, Toulouse, Privat, 1960, réédition 1974.

⁶ Castets (B.) « *Principes d'une construction structurale de l'arriération mentale* », in Annales médico-psychologiques, Paris, 1964.

longtemps réversible mais qui tend à s'institutionnaliser »¹. Roger Misès repère chez le déficient mental des traits pathologiques appartenant au registre de la névrose ou de la psychose. L'état du déficient mental s'explique par des « *dysharmonies évolutives à expression déficitaire* ». Rares sont les théories aujourd'hui suffisamment totalisatrices qui prétendraient épuiser la question complexe du handicap. Facteurs sociaux, facteurs psychologiques, facteurs organiques s'intriquent et dessinent des personnes singulières susceptibles d'évoluer vers des avenir différenciés. La distinction s'opère de plus en plus aujourd'hui entre le handicap mental qui appartient au domaine de l'invalidité, et la maladie mentale qui elle renvoie aux dysfonctionnements psychiatriques². « *Là où il n'y avait que des idiots, il n'y eut plus guère que des psychotiques et des autistes* »³. L'intérêt des travaux contemporains est de les avoir fait advenir comme sujets. Les êtres réclament d'être reconnus, c'est-à-dire accepté dans leur différence et dans leur humanité⁴.

1.1.2. Le démembrément du concept de handicap

Le démembrément du concept de handicap a été proposé par Philip Wood dès les années 75. On a parlé à ce propos de « *révolution conceptuelle* », au sens où l'attention, focalisée jusque là sur le diagnostic quantitatif, s'ouvre à l'identification qualitative des besoins de la personne, respectée ainsi dans son originalité individuelle. Même si le qualitatif fait encore frissonner, dérangeant le confort des esprits cartésiens, force est de reconnaître que le quantitatif, en entretenant l'amalgame entre cause médicale, conséquence fonctionnelle et répercussions sociales, a été trop longtemps et trop souvent, à l'origine de méprises insupportables, la personne handicapée se retrouvant réduite aux traits stéréotypés de sa prothèse (« *c'est un fauteuil roulant* ») ou de son manque (« *c'est un amputé, un débile...* »). Philip Wood est rhumatologue anglo-saxon. Son métier le confronte en permanence au problème de la chronicité des maladies rhumatismales et à leurs répercussions inévitables, qu'elles soient psychologiques (dépression), relationnelles (conflits, séparation) ou sociales (pauvreté, chômage). Il lui apparaît clairement que la maladie ne dépend pas uniquement des médecins⁵ et que le handicap n'est pas réductible à la déficience. Il a l'idée de différencier les différents niveaux d'expérience. A la demande de l'OMS et en collaboration avec une équipe de chercheurs, il publie, en 1982, « *la nouvelle classification des handicaps* », sous-

¹ Misès (R.), *L'enfant déficient mental. Approche dynamique*, Paris, col. fil rouge, PUF, 1975.

² Il est fondamental de distinguer « *ce qui revient au processus pathologiques relevant de soins appropriés et ce qui appartient au handicap donnant lieu à des mesures compensatoires* ». Liberman (R.) op. cit. p.85

³ Michelet (A.) et Woodill (G.). La polémique n'est pas close. Si en 1974, l'état autistique n'est plus associé à la déficience mentale, nombre de parents d'enfants autistes aujourd'hui préfèrent privilégier le côté invalidant de la maladie en faisant appel au concept de handicap et en réclamant une rééducation plutôt que des soins psychiatriques.

⁴ C'est Antonin Artaud qui écrivait: « *Un aliéné est aussi un homme que la société n'a pas voulu entendre et qu'elle a voulu empêcher d'émettre d'insupportables vérités.* »

⁵ On peut réduire le handicap sans nécessairement guérir la maladie. Cette idée renvoie à une définition de la santé qui n'est pas forcément synonyme d'absence de maladie. On peut être malade et en relative bonne santé, comme on peut être en très mauvaise santé et finalement assez peu malade.

titrée « *déficiences, incapacités, désavantages* »¹. Une longue introduction est consacrée à l'explicitation de chacun des concepts. La déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou d'une fonction physiologique, anatomique ou psychologique. Elle est une déviation par rapport à une certaine norme biomédicale de l'individu (ex: la déficience du langage et de la parole). Elle correspond à l'aspect lésionnel du handicap. La présence d'une déficience n'implique pas forcément l'existence d'une maladie et/ou n'implique pas forcément que l'individu doit être considéré comme malade (ex : l'appendicite, l'hystérectomie, l'ovariectomie). Dans cette appréhension, la déficience est l'affaire des médecins et des biologistes. L'incapacité correspond à toute réduction résultant d'une déficience partielle ou totale, de la capacité à accomplir une activité dans les limites considérées comme normales pour un être humain. En d'autres termes, l'incapacité concerne les activités que l'on attend d'une personne, ses compétences techniques et ses comportements. Elle correspond donc à l'aspect fonctionnel du handicap. Elle représente l'écart par rapport à la norme, conséquence quantifiable de la déficience, limitation dans les activités physiques, psychologiques et sociales de la vie quotidienne (ex : l'incapacité concernant la communication). L'incapacité est le problème des rééducateurs, des psychologues et autres spécialistes de l'évaluation et de la rééducation. Le handicap, ou désavantage social², résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels. Le désavantage correspond à l'aspect situationnel du handicap. Il se détermine par rapport aux autres, donc par rapport aux valeurs sociales existantes (ex : la non participation à certaines activités scolaires).³ Le désavantage social peut être combattu de deux façons: soit en diminuant la déficience ou l'incapacité, soit en modifiant les normes sociales et en transformant l'environnement. Pour démontrer combien l'évaluation du handicap est relative, Stanislas Tomkiewicz⁴ évoque la question de la dyslexie, cauchemar dans les pays francophones et anglo-saxons pour qui l'orthographe est un des fondements de la culture, alors que la Yougoslavie ne la retient nullement comme handicap (il faut dire qu'elle possède une orthographe beaucoup plus rationnelle). Preuve est ainsi faite que le handicap socioculturel est directement lié aux exigences du milieu, aux priorités qu'il s'impose, aux valeurs qu'il retient. Six dimensions sont prises en

¹ « Classification Internationale des Handicaps », INSERM, CTNERHI, 1993.

² L'origine anglo-saxonne des travaux explique ce problème de vocabulaire. Les Anglais ont quatre mots différents à leur disposition: « disablement » qui désigne le processus complet du handicap, « impairment » pour la déficience, « disability » pour l'incapacité, tandis que « handicap » ne représente que le désavantage mal nommé en France « handicap ». Le mot « désavantage » devrait permettre d'éviter la confusion avec le terme général, mais il est rarement utilisé. Il n'empêche, quand on parle de handicap aujourd'hui, on devrait parler du processus complet, général, qui fait passer le sujet atteint par une diminution de son efficience, de ses capacités à une perte d'avantages dans son environnement.

³ Notons que si la modification de l'environnement physique ne pose pas trop de problèmes (accessibilité des portes, ascenseurs, trottoirs...), la modification des normes et des habitudes sociales est beaucoup moins évidente. A quelles résistances ne va-t-on pas se trouver confronté lorsqu'il va s'agir par exemple de diminuer les exigences scolaires ou d'envisager une pédagogie différenciée ?

⁴ in « Quelques réflexions sur la trilogie de Wood », pp.25-35, Actes du colloque CTNERHI, 28 et 29 novembre 1988 « Classification internationale des handicaps: du concept à l'application », n° hors série ,1989.

compte: la mobilité, l'indépendance physique, l'intégration sociale, les occupations, l'orientation, l'indépendance économique enfin.

La théorisation logique, cohérente, interdisciplinaire et internationale organise une chaîne qui part du médical -qu'il s'agisse d'une maladie, d'un accident ou d'une anomalie, c'est-à-dire les facteurs de risque- puis rend compte pour chacun des conséquences possibles sur les trois plans d'expériences distincts. Les choses pourraient se schématiser comme suit :

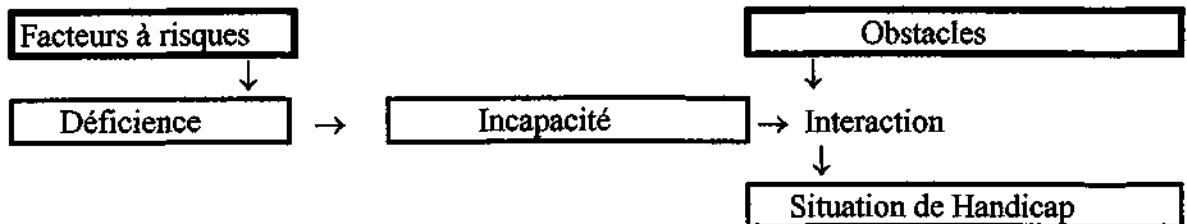
Etiologie	Déficience Efficience	Incapacité Capacité	Désavantage Handicap
Origines causes	Aspect lésionnel	Aspect fonctionnel	Aspect social

Un tel schéma a le défaut cependant de laisser accroire qu'il existerait une procédure en chaîne, unidirectionnelle, de l'ordre de « *entraîne vers* ». En fait, moins qu'une chaîne séquentielle linéaire indubitable, il ne s'agit là que d'un processus probable du type « *qui peut mener à* ». C'est ce glissement de sens, d'une relation de probabilité à une autre suggérant fortement un caractère inéluctable, qui constitue le fondement de certaines critiques de la modélisation de Philip Wood, dénoncée comme une logique causale linéaire simplificatrice, voire simpliste et déterministe. Pourtant, dans la présentation de la classification¹, Philip Wood a attiré l'attention sur cette question en faisant remarquer que le désavantage peut résulter d'une déficience sans incapacité intermédiaire (exemple de la déficience esthétique). Des possibilités d'interruption de la séquence existent à tout niveau : déficience sans incapacité comme tout à l'heure, mais également incapacité sans désavantage². Par ailleurs, « ...on peut observer des influences rétroactives le long de la séquence à des degrés divers. Ainsi, certains désavantages peuvent engendrer certaines incapacités et même la déficience de certaines facultés ». Malgré les nombreuses mises au point, force est de constater que ce schéma linéaire continue d'alimenter les critiques. On a reproché également aux travaux de Philip Wood de donner la part trop belle au médical, en focalisant sur l'individu atteint, au détriment de l'aspect socialisé du problème. « ...Toute tentative pour distinguer les éléments intrinsèques et extrinsèques du désavantage néglige en fait une priorité fondamentale de ce concept qui exprime la résultante de l'interaction entre les facteurs extérieurs et intérieurs ». Cette persistance de l'hégémonie étiologique dans l'opinion a conduit les Canadiens³, par exemple, à proposer un autre schéma qui, d'une part, donne la même importance aux facteurs à risques, à l'origine du processus, aux obstacles que la personne va rencontrer, au cours du processus, et, d'autre part, modélise davantage le caractère interactif des différentes relations.

¹« CIH: déficiences, incapacités et désavantages », CTNERHI, PUF, 1988

² Tel l'exemple maintes fois évoqué du président Roosevelt qui, malgré son infirmité qui le maintenait en fauteuil roulant pouvait parfaitement assumer ses obligations sociales. A contrario, le violoniste virtuose, victime d'une lésion à un doigt se trouvait dans une situation bien plus dramatique.

³ Equipe de Fougeyrollasc, Comité du Québec.



Pour mieux nous rendre compte de l'applicabilité de la classification triaxiale, prenons un exemple clinique proposé par Bernard Durand¹. Stéphane, 11 ans, est atteint d'infirmité motrice cérébrale. La description du processus de handicap chez Stéphane illustre bien la méthode de Philip Wood. L'enfant consulte en psychiatrie au moment où il est sur le point d'être exclu de l'école pour ses troubles du comportement. La classification de Wood permet de distinguer, d'abord au plan des déficiences, des troubles du tonus et de la force musculaire; ensuite, au plan des incapacités, des difficultés à manipuler les objets et à se représenter l'espace, des difficultés aussi à surmonter son sentiment d'échec, difficultés qui se traduisent par des colères importantes; au plan du désavantage, enfin, les risques d'exclusion scolaire. L'action engagée va s'adapter aux différents plans d'expérience concernés. Le psychiatre aide l'enfant et ses parents à se dégager du poids de leur histoire. L'institutrice travaille au dépassement des troubles cognitifs. Les deux actions permettent d'obtenir un effet indirect sur le plan du désavantage social en évitant l'exclusion scolaire. Rétroactivement, cette non-exclusion scolaire offre à l'enfant une réassurance qui l'aide à surmonter son sentiment d'échec. Ainsi, se rejoignent et se renforcent l'action du psychiatre et celle de l'institutrice. Si l'exclusion scolaire avait eu lieu, il est à craindre que les troubles cognitifs auraient été aggravés et que les conduites d'échec de Stéphane auraient été renforcées. Il aurait subi les effets rétroactifs du désavantage social vers l'incapacité et vers l'enkystement de la pathologie. On voit bien dans cet exemple le caractère ouvert de la méthode de Philip Wood, la conjonction des effets directs et indirects. Organogenèse, psychogenèse, sociogenèse ne s'opposent pas mais s'articulent de manière dynamique et évolutive, variable d'un cas à l'autre. Dans cet esprit, la maladie et la déficience sont plutôt l'affaire des médecins; l'incapacité plutôt celle des enseignants, a fortiori des rééducateurs et des services de réadaptation. Le désavantage devrait les réunir tous. La complexité de l'appareil conceptuel ainsi conçu est loin cependant de pouvoir encore restituer la réalité. Tout n'est pas résolu, loin s'en faut. Entre la déficience et l'incapacité, entre la maladie et l'incapacité, entre la déficience et le désavantage, entre la maladie et le désavantage, entre la maladie et la déficience même se tissent des incidences multiples. Dans l'espace scolaire, la non prise en compte du caractère singulier de l'élève a entraîné, il y a une dizaine d'années, des pratiques abusives de mise à l'écart d'enfants considérés comme inaptes a priori à poursuivre des études compte tenu de leur QI.. Aujourd'hui, c'est plutôt

¹ Chapireau (F.) « Le concept de handicap », in Écrits de BUC, décembre 95, « la législation en faveur des personnes handicapées; actualité et perspectives; innovations en cours ».

l'inverse qui se produit. Des enfants chez qui n'est pas identifiée une déficience se voient refuser les services d'un SESSAD. C'est le « *a priori* » qui fait problème, position théorique qui dénie d'emblée le particulier de la situation, les remaniements possibles ou impossibles du sujet, l'alchimie de son histoire. Romain Liberman¹ nous prévient qu'il est nécessaire de garder une vue très analytique des choses lorsqu'on se pose le problème d'une orientation. Il reproche à la loi d'orientation d'induire une perspective plus synthétique qu'analytique et de créer un système de régulation sociale basé sur un concept de handicap mental unificateur et simplificateur. Il dénonce par là le risque que notre société n'intègre les malades mentaux dans le circuit ordinaire d'éducation et de travail, ou à défaut dans des institutions démédicalisées, qu'au seul jugement du moindre coût. La prise en charge des enfants autistes et psychotiques relève de la même problématique. A leur propos, les conflits idéologiques se pérennisent depuis le XIX^e siècle. Si hier, les moralistes enfermaient la folie dans le ghetto des arriérations mentales, aujourd'hui la législation risque fort d'étouffer les acquis de la psychiatrie dans le carcan de la réglementation sur les personnes handicapées. Certains professionnels souhaiteraient privilégier le côté invalidant de la maladie en faisant appel au concept de handicap mental. Ils offrent l'espoir qu'une prise en charge de type éducatif ou rééducatif résoudra tous les problèmes et, ce faisant, font apparaître le soin comme secondaire. Leur attitude favorise la confusion entre ce qui revient au processus pathologique relevant de soins appropriés et ce qui revient au handicap donnant lieu à des recherches de compensations². Prendre en compte la diversité des situations (même quand elles apparaissent aboutir au même statut de handicap), réclame que soient envisagées des actions de remédiation différenciées voire, s'il le faut, des structures différencierées. Le soin n'est pas en soi incompatible avec la rééducation ; pas plus que la rééducation n'est en soi incompatible avec le soin. L'un et l'autre relèvent de logiques différentes. Si les choses doivent être distinguées, elles ne sont pas disjointes. Elles peuvent être reliées mais sûrement pas confondues. Le démembrément du concept de handicap est encore insuffisant à rendre compte des situations singulières ; mais, au moins a-t-il le mérite de renouveler la réflexion à propos de la gravité des maladies et de leurs conséquences et de stimuler les recherches quant aux réponses possibles. La méthode de Philip Wood, par ailleurs, permet l'homogénéisation des approches évaluatives jusque là irrationnelles et anarchiques avec ses multiples barèmes ; elle peut être lue par toute la communauté scientifique et internationale et facilite l'enquête statistique et épidémiologique³.

¹ Liberman (R.) ,Handicap et maladie mentale, op. cit..

² C'est un des reproches fait aux praticiens de la méthode Doman (G.). Méthode de rééducation astreignante, ayant fait fureur aux Etats Unis dans les années 80, condamnée à l'heure d'aujourd'hui., elle compte encore de nombreux adeptes en France.

³ Tomkiewicz (S.) op.cit., p. 30

1.2. LES SENS DE L'INTEGRATION A L'AUBE DU XXI^o SIECLE

1.2.1. Le handicap, concept médical ou social ?

La question n'est pas innocente, car de sa réponse dépendent les représentations et les stratégies d'acteurs. Dire que le concept est médical risque de l'enfermer dans une perspective strictement curative. A l'opposé, dire que le concept est social, risque bien de tout diluer. Malgré les travaux de Philip Wood qui auraient pu asseoir une option, les auteurs apparaissent encore très polémiques. Chacun d'entre eux apporte un éclairage non négligeable pour la compréhension d'un sujet où passé et présent s'entremêlent pour un avenir à définir. En retenant une définition sociale du handicap, Joël Zaffran veut démontrer que, moins que le présupposé d'une classification médicale, le handicap est l'aboutissement d'un processus¹. Les mécanismes sociaux concourent à sa fabrication. Ce sont les discours et les interactions sociales qui construisent le handicap. Prenant l'exemple du processus lié à l'intégration scolaire de l'enfant handicapé, l'auteur explique comment l'élève concerné peine à trouver son identité d'élève, handicapé qu'il est par l'interprétation qu'autrui fait de son handicap. La gestion et la fabrication du handicap s'opèrent dans les multiples mises en œuvre des actions sociales des acteurs². Emile Durkeim déjà, en son temps, avait insisté sur l'idée de relativisme, telle dans la liaison étroite entre conformité et déviance: la déviance, suspendue aux mentalités qui la tolèrent, la rejettent ou l'absolvent, est ou n'est pas. C'est en fait la société qui crée les conditions contextuelles du handicap, qui, de ce point de vue, devient chose sociale³. Il n'est pas nécessaire d'être atteint d'une déficience pour être handicapé c'est-à-dire confronté à un désavantage social et plus généralement à des situations d'exclusions. Selon les circonstances dans lesquelles se retrouve l'individu, son handicap est plus ou moins majoré. Ainsi, depuis quelques décennies, le progrès des sciences et des techniques autorise l'invention de prothèses de plus en plus perfectionnées. L'adaptation des personnes handicapées semble facilitée mais dans le même temps, l'évolution de notre société mobilise des contraintes: la vitesse, l'accélération du rythme de vie, l'accroissement des exigences, jusqu'aux équipements ménagers qui requièrent des compétences de plus en plus élaborées et compromettent l'accessibilité que l'on croyait acquise. La modernité, avec son environnement hyper-technicisé, crée des désavantages nouveaux, et de fait des mises à l'écart nouvelles. Un nombre toujours plus élevé d'individus subissent un « handicap », non qu'ils soient eux-mêmes handicapés, mais ils ne parviennent pas à s'adapter aux conditions de vie imposées. C'est ce que Pierre

¹ La conception de Joël Zaffran vise à se démarquer précisément de toutes conceptions fixistes où l'enfant serait simplement porteur de symptômes.

² Zaffran (J.) dit ailleurs que l'école est un « véritable laboratoire social » qui permet d'observer les processus complexes d'interactions entre acteurs qui construisent et déconstruisent le handicap.

³ « *Le handicap est une notion sociale qui entend exprimer l'écart entre les capacités de quelqu'un et les normes sociales ou les performances que l'on peut raisonnablement attendre de lui.* » in Ebersold (S.) « L'invention du handicap, la normalisation de l'infirme », CTNERHI, diffusion PUF, n° hors série, Vanves, 1992, pp.9 et 16.

Minaire¹, Professeur au service de rééducation et de réadaptation fonctionnelle au CHU de St Etienne, appelait « *le handicap de situation* ». Son expérience et ses réflexions le conduisaient à rejeter la séparation radicale entre médical et social. C'est l'environnement qui constitue, en effet, la source essentielle du désavantage. Le handicap est étroitement lié au contexte auquel est confrontée la personne. Quand ses exigences réclament trop de performativité, la situation révèle immanquablement des insuffisances que l'adaptation à un milieu moins complexe n'aurait pu laisser suggérer. En fait, il semble que le handicap cesse aujourd'hui d'être le propre d'une minorité. L'approche du handicap comme concept social élargit indéfiniment les populations susceptibles d'être handicapées. « *Notre fin de XX^o siècle nous fait assister à une véritable pandémie des handicaps* »². Cette position contemporaine venant d'outre-Atlantique, tente de récuser la définition médicale du handicap, arguant que c'est la société qui crée le handicap, incapable qu'elle est de supprimer les barrières qui gênent l'intégration sociale. Pour Philip Wood, il y a cependant danger à parler de « *handicap social* ». C'est courir le risque d'une dilution des problèmes qui fait que l'on ne sait plus de quoi on parle. Cependant, on ne peut nier que chaque année, croît le nombre des personnes handicapées: on en compterait aujourd'hui 6,7 millions en France, 30 millions en Europe et 500 millions dans le monde. Mais il faut tenir compte, pour expliquer ces effectifs accablants, d'une autre conséquence des progrès techniques actuels. La science permet aujourd'hui de faire vivre des personnes qui, hier, seraient mortes « naturellement » et qui présentent dorénavant d'importantes diminutions de leurs capacités. Le taux de mortalité infantile diminue, la longévité augmente. Si les thérapeutiques prolongent l'espérance de vie, elles n'en corrodent pas moins souvent les capacités fonctionnelles. « *Il n'y a plus de malades, il n'y a que des handicapés!* », s'écrit sous forme de boutade un médecin aliéniste; car cette situation conduit inéluctablement à l'accroissement du nombre de ceux que l'on dit « handicapés ». Ces remarques ne sont en rien bien sûr un plaidoyer en faveur de l'eugénisme ou de l'euthanasie. Il ne s'agit là que de constats qui nourrissent la réflexion.

Pour Jacques Ellul³, « *si nous sommes aujourd'hui attentifs aux handicapés, ce n'est pas parce que nous sommes plus humains, mais parce que leur nombre a tellement augmenté que l'on ne peut plus procéder à leur mise à l'écart, à leur enfermement.* » Nous sommes, en quelque sorte, sommés à la rencontre ; ce qui ne nous dit rien pour autant de l'attitude à adopter. Quelle attitude adopter quand on affirme que la personne handicapée doit être un vis-à-vis « comme les autres », qu'elle doit être intégrée en s'appuyant sur quelques précautions et mesures appropriées ? Cette intégration n'est-elle pas là une intégration de la normalisation, une intégration de la conformité, nous alerte Henri-Jacques Stiker ? N'oblige-t-elle pas à voir la société comme une norme à ne pas transgresser, une

¹ Minaire (P.) « Nouveau regard médical: d'une approche purement diagnostique à une approche situationnelle », in Handicaps, handicapés: le regard interrogé, dir. Gardou (Ch.), Toulouse, Eres, 1991.

² Hamonet (C.) , « Les personnes handicapées », Paris, Que sais-je n°2556, PUF 1990.

³ Ellul (J.) « Les handicapés et nous » in « Handicap au futur », Revue Prospective et Santé, n°26, 1983. Sociologue français (Bordeaux 1912), Jacques Ellul a notamment étudié la part croissante prise par la technique dans la société contemporaine (Propagandes 1962, Le système technicien 1977, Le bluff technologique 1988).

sorte d'universel, quand le sujet handicapé serait lui l'anomalie à faire disparaître par intégration ? Les mots révèlent aussi l'ambivalence : nous ne supportons plus la difformité rebaptisée « handicap ». Qu'est-ce que cela peut signifier, s'interroge Pierre Oléron, si ce n'est que le déficit fait peur et réclame des euphémismes ? Parler de déficience, c'est, en effet, mettre l'accent sur ce qui manque à l'individu et qu'il n'est pas capable de retrouver. « *Alors qu'un déficit reste toujours présent, un handicap lui, peut être surmonté.* » Ainsi, les lois, les administrations, les institutions, les techniques risquent-elles de participer à construire une culture de la disparition et de l'oubli. Moins que la personne handicapée, c'est son état fonctionnel qu'elles considèrent ; elles procèdent à son classement ; elles la dotent des prothèses nécessaires, lui procurent éventuellement le travail qu'elle peut accomplir, et le problème est résolu, archivé ! Nous schématisons à peine. N'est-ce pas nier le handicap que de « traiter » son porteur comme un « bien-portant » ? Quelle attitude adopter quand on réduit le handicap à la seule question de l'équipement technique, même si celui-ci peut s'avérer effectivement indispensable pour répondre à certaines incapacités ?

1.2.2. Handicap et identité sociale.

L'identité sociale de ceux que la naissance ou la vie ont fait différents n'est pas évidente. Les étiquettes que portent les personnes handicapées, les enferment davantage dans la marginalisation. C'est à Erving Goffman¹ que l'on doit le développement du concept de stigmate qui est, à l'origine, la trace indélébile laissée par la cruauté des hommes sur le corps du Christ; par extension, le mot signifie toute marque qui montre, flétrit ou condamne. Le stigmate est un ensemble d'attributs de différences telles que les difformités physiques, les marques collectives d'appartenance, les tares de caractère². Les stigmatisés sont par voie de conséquence tous les malades, déficients, délinquants, homosexuels, noirs... bref, tous ceux qu'un signe particulier désigne malgré lui. Comment les individus qui sont affligés d'une marque physique, mentale ou sociale qui les disqualifie, parviennent-ils à organiser leurs relations aux autres ? Erving Goffman étudie dans les années 1960-1975 des situations de co-présence dans lesquelles les « normaux » et les « stigmatisés » se voient contraints d'affronter directement les causes et les effets du stigmate. L'auteur démontre, à travers de multiples exemples, comment le stigmate s'impose incidemment comme l'attribut essentiel ; comment il finit par annuler tous les autres attributs, bloquant ainsi toutes possibilités d'interactions normales. L'identité sociale de l'individu stigmatisé se trouve en quelque sorte rapportée et réduite à l'identité de son attribut de discrédit. Les individus normaux utilisent des procédures de « *dégradation statutaire* » pour faire passer les individus affligés d'un stigmate à un état d'infériorité sociale. Si ces derniers incorporent cette position, ils perdent le bénéfice de l'appartenance collective en se reconnaissant

¹ Goffman (E.), *Stigmate: les usages sociaux des handicapés*, Paris, Editions de Minuit, 1975.

² Les tares de caractère désignent des traits dévalorisants que le jugement social impute à des individus à partir de la connaissance d'expériences considérées comme moralement critiquables tels l'homosexualité, le dérangement mental, l'alcoolisme ou le chômage.

comme extérieurs. De fait, le stigmate renvoie à une situation de marginalité. On peut envisager le handicap comme un type de stigmate qui mobilise des attributs de discrépans associés à une déficience physique ou morale.

R.B. Edgerton¹ reprend ce thème à partir d'une étude ethnographique concernant des adultes retardés mentaux mais parvient à démontrer qu'il existe des mécanismes socioculturels qui peuvent bloquer l'émergence du stigmate. Il développe l'idée de « déguisement de compétence ». Dans ce scénario, l'individu déficient tenterait, mais en vain, de masquer ses difficultés à être comme les autres. Cela le conduit à adopter des tactiques, comme parler le moins possible en public pour occulter un déficit verbal, ou à trouver des excuses, comme prétendre un oubli de lunettes pour éviter de montrer une incapacité à lire. Ces subterfuges visent à maintenir une estime de soi de surface, une illusion de « normalité ». La « *mascarade* » illustre cette scène qui permet à l'individu ayant un retard mental de le dissimuler. Comme l'empereur des contes qui pensait qu'il portait les plus beaux habits alors qu'il était nu, l'individu « pas comme les autres » continue de « croire » qu'il est compétent. Mais, contrairement au scénario d'Erving Goffman, devant la tentative du malade mental, l'autre va feindre de ne pas voir. Tout est mis en œuvre pour que l'incompétence ne soit pas dévoilée et que l'individu soit préservé de la stigmatisation. Une sorte de connivence s'établit, « *une conspiration bienveillante* ». Il existe donc des contextes sociaux dans lesquels la perception du retard mental va de pair avec des principes de bienfaisance à l'égard de ceux qui en sont affligés. Les réponses aux déficiences physiques ou mentales de l'individu dépendent, en grande partie, des principes et des croyances qui soutiennent l'ordre social et des possibilités d'attribution d'un statut à l'intérieur de la communauté. La différence des réponses résulte de la même façon du contexte social et culturel qui oriente le jugement vers le rejet, la connivence ou l'ignorance du handicap. D'un point de vue psychologique, on peut dire que la personne handicapée nous renvoie l'image de notre propre condition voire, à l'extrême, sa caricature, dans ses angoisses, sa solitude et son abandon.

C'est à Robert Murphy, anthropologue américain de renom, que l'on doit une description poignante de ce qu'est le vécu singulier de la personne handicapée. Frappé par une terrible maladie évolutive et mortelle qui va, jour après jour, le « transformer » en tétraplégique impotent, il écrit et, en anthropologue, analyse sa terrible condition. Dans son ouvrage « Vivre à corps perdu », dernier ouvrage autobiographique avant son décès, il développe le concept de liminalité, en s'inspirant des rites initiatiques, et l'applique à l'explicitation du statut des personnes handicapées dans notre société. Selon lui, la personne handicapée vit dans un état liminal, ce qui signifie littéralement qu'elle se tient sur le seuil du système social formel, comme maintenue dans les limbes sociaux, dans l'entre-deux : ni malade, ni en bonne santé, ni morte, ni pleinement vivante, ni ignorée, ni reconnue, ni en dehors de la société, ni à l'intérieur non plus, ni jugée coupable, ni traitée comme innocent,

¹ Cité par. Calvez (M.), Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité, *Sciences sociales et Santé*, CNRS, mars 94, volume XII n°1.

« ni chair, ni poisson »¹. Si la personne handicapée est un être humain, son corps ou son esprit défectueux laisse planer un doute sur sa pleine humanité. Elle n'est pas malade car la maladie ne dure pas. La maladie n'est que transitoire, qu'un temps de suspension sociale provisoire, un accident fâcheux qui interrompt un état favorable et dont il convient de se débarrasser, une entre-parenthèse dans le cours normal de la vie, une positivité indésirable qu'il faut d'abord éradiquer. La personne handicapée, elle, renverse cette conception de la maladie. Aucune intervention symbolique, aucun exorcisme, aucune extraction chirurgicale ne peuvent en venir à bout. La personne handicapée vit dans un état de précarité définitive, indéfinie et ambiguë. Il lui faut vivre en intégrant ses difficultés. Quelles que soient l'efficacité de sa prothèse ou la qualité de l'accueil, son altérité radicale la sépare des autres. Robert Murphy compare le handicap à « *une invasion secrète et à une métamorphose* » ; il cite alors l'extrait fort célèbre de l'ouvrage de Franz Kafka² qui, en décrivant l'horreur de l'expérience de son pauvre héros Grégoire Samsa, exprime tout le désespoir de l'homme devant l'absurdité de sa nouvelle condition et son impuissance.

1.2.3. Les trois logiques à l'œuvre.

La transformation du processus socio-juridique n'entraîne pas ipso-facto une transformation des mentalités. Nous semblons ne pas pouvoir facilement nous déprendre de certaines évidences. En fait, trois logiques semblent aujourd'hui se contrarier et éprouver notre assurance conceptuelle: la logique de la visée dite « *réadaptative* », la plus ancienne mais toujours vivace, la logique inverse et sans doute réactionnelle de l'*« euphémisation* », enfin celle plus récente de l'*« accessibilisation* ».

Nous avons déjà évoqué la logique réadaptative lorsque nous avons interrogé la société orthopédique du début du XX^o siècle. Cette logique, pour bien fondée qu'elle soit à l'origine, va peu à peu rencontrer des obstacles. Conçue pour les mutilés de la guerre de 1914-1918, son extension aux infirmes civils tels les tuberculeux, aux handicapés sensoriels, puis intellectuels et mentaux, enfin aux populations en difficultés sociales, va finalement corrompre sa validité. Une telle généralisation finit par traduire davantage une obsession du conforme qu'une préoccupation humaniste. En effet, « *réadapter en fonction des normes et intégrer à la communauté normale* » impose que soient clarifiés certains préalables : qui édicte les normes ? quelle conception de l'homme érigent-elles ? Hors du modèle dominant, il est des chances pour qu'il n'y ait pas de salut. « *La norme*, écrit Georges Canguilhem³, est ce qui sert à faire droit, à redresser, à dresser. » Notre société pédagogique et médicalisée, technocratique et libérale, est

¹ Murphy (R.), *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon, 1990. Pour Charles Gardou, l'état liminal correspond aussi à une phase de transition entre l'isolement et la renaissance rituelle. La maladie est un bon exemple d'état liminal non religieux et non cérémoniel. (conférence de mars 1993).

² Kafka (F.), *La métamorphose*, Paris, Gallimard, 1991.

³ Canguilhem (G.), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1991, p.177.

obnubilée par la « norme ». Tout apparaît ordonné à sa consécration. Ainsi est-il « normal » de savoir lire à sept ans, « normal » d'apprendre, de sourire et d'entrer en relation, « normal » d'être bien portant, mais pourquoi pas demain, « normal » d'être blanc, mâle, fort et beau ! Une connotation morale est intimement attachée au concept de norme. Ne pas savoir lire, ni apprendre, ni sourire,..., ne pas être bien portant, c'est ne pas être « normal », c'est relever de mesures spéciales, d'une action de réadaptation¹. Une distinction méthodologique entre ce qui appartient respectivement à la nature et à la culture, entre l'état de nature et l'état de culture apparaît nécessaire. « *Partout où la règle se manifeste, nous savons avec certitude être à l'étage de la culture. Symétriquement, il est aisé de reconnaître dans l'universel le critère de la nature* »². Si la prohibition de l'inceste constitue la seule règle entre toutes les règles sociales à posséder en même temps un caractère d'universalité, la norme, elle, est éminemment culturelle et doit être sans cesse interrogée pour ne pas être assimilée à l'évidence. La logique réadaptative poussée jusqu'à la généralisation est dangereuse. Elle aboutit finalement à l'inverse du but recherché. Le handicap défini, contrôlé, encadré désigne les sujets concernés comme un groupe marqué, une entité sociale spécifiée. De plus en plus contestée en tant que velléité totalisante, cette logique n'en hante pas moins toujours notre culture. C'est vrai, entre autre, dans l'univers scolaire.

En parallèle, ou à cause d'elle, s'est développée la logique de l'euphémisation qui cherche à banaliser, voire à dénier le handicap en gommant ses aspects les plus dérangeants. C'est particulièrement repérable dans les modes de désignation : le mot « *sourd* », à une époque, a été rayé du vocabulaire d'usage au profit de « *malentendant* » ; ce n'est plus vrai actuellement. Les exemples sont nombreux : les « *malvoyants* », les « *personnes à mobilité réduite* », quand ce n'est pas plus confusément encore, « *les personnes en difficulté* ». Parfois, les « *bénéfices secondaires* » sont mis en exergue : le sourd possède des qualités que les entendants n'ont pas ; le fou possède des vertus enviables à l'instar du « *fou du roi* » ou du « *fou-mascotte* » ; le marginal-social, dans son refus de ce « *monde de brutes* » pour paraphraser une certaine publicité, est un précieux révélateur des dysfonctionnements sociaux et finalement un « *sage* » qu'il serait bon de prendre en considération. Cette logique de normalisation, voire de « *surnormalisation* » est aussi intenable dans sa radicalité que la précédente. Comment aider les délirants si le délire n'est saisi que comme un discours différent ? Comment faire une place aux sourds (leur place) si la surdité devient une « *qualité* » comme une autre ? Comment faire progresser les enfants en difficultés et ceux plus gravement atteints dans leur intégrité physique, psychique ou intellectuelle, si les projets qu'on leur propose ne s'inscrivent plus dans une démarche exigeante qui tire sa légitimité de son universalité comme de sa visée de dépassement de l'ici et maintenant ?

¹ Bonjour (P.) et. Lapeyre (M.), op. cit. ,p.21.

² Levi-Strauss (C.), Structures élémentaires de parenté, Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1967, pp. 3-10.

La troisième logique commence à se dessiner à partir des années 1960/70. Issue du concept d'accessibilisation, elle apparaît d'abord sous la forme de textes juridiques, de normes et de techniques qui contribuent à l'aménagement du bâti. L'architecture se (re)pense peu à peu en fonction des usagers handicapés. Plans inclinés, places de parking, dimensions des portes capables de laisser passer un fauteuil roulant, cabines téléphoniques, etc., sont conçus à cette intention. La société se met ainsi, physiquement pourraient-on dire, à la portée de ceux qui ne peuvent évoluer facilement. Cet effort, loin de nuire à quiconque, profite à tous : qui n'a pas eu un jour à apprécier le plan incliné pour déplacer sans heurt le landau d'un enfant ? Il s'agit de reconnaître l'importance du contexte pour la personne handicapée. Comme l'analysent Pierre Vayer et Charles Roncin, même si chez le sujet normal, la situation ne facilite pas toujours les choses, le développement de la vie peut quand même avoir lieu. « *Chez l'enfant handicapé, la qualité des réponses qu'apporte l'environnement prend une valeur vitale* ».¹ Sans doute est-ce par cette logique que se sont développées, vers 1965, des recherches en ergonomie. Etymologiquement, le mot « ergonomie » vient du grec « ergon » qui signifie « travail » et de « nomos », « loi », « règle ». L'ergonomie est l'étude scientifique des conditions de travail. Son objet est d'améliorer les relations de l'homme à la machine. En 1970, le dérivé « ergonomique » est utilisé pour désigner « *ce qui est favorable à de bonnes relations entre l'ordinateur et ses utilisateurs* », puis par extension « *ce qui est favorable aux conditions de vie en général* ». On peut s'autoriser, sans abus de langage, l'expression « *ergonomie des espaces de vie* » qui ne serait pas le privilège des personnes marquées par la différence, mais constituerait une autre manière d'appréhender les choses en portant le regard sur ce qui, à l'entour, peut être amendé. Pourquoi ne pas prolonger la métaphore et envisager une ergonomie pédagogique qui renverrait l'image d'une école capable de se penser comme un univers souple et adaptable, tant dans ses aspects architecturaux que didactiques s'entend ? C'est dans cet esprit que le concept d'accessibilisation va progressivement être utilisé comme outil pour penser autrement des réalités de plus en plus larges, autant physiques que culturelles. Bientôt, il est admis par certains chercheurs, comme paradigme susceptible de sortir des impasses que constituent les deux logiques précédentes. Pourquoi les situations sociales, culturelles ne seraient-elles pas elles aussi définies selon leur degré d'accessibilisation ? Le raisonnement, en ne focalisant plus sur l'intangibilité de la norme, pas plus que sur la banalisation des différences, dépasse la contradiction normal/anormal. Il s'agit d'un véritable renversement du modèle de l'intégration trop souvent entendu comme assimilation. On peut dire que le mouvement d'antipsychiatrie s'inscrit dans cette mouvance. Ses représentants, notamment Ronald Laing² et Maud Mannoni¹ ont milité pour la

¹ Vayer (P.), Roncin (Ch.), op.cit., p.26.

² Laing (R.), *Soi et les autres*, Paris, Gallimard, 1971. Psychanalyste britannique (1927-1989), le Dr Laing est un des chefs de file de ce qu'on a appelé l'antipsychiatrie, à savoir une remise en cause à la fois épistémologique et pratique du psychiatre: dans son savoir, son rôle institutionnel, sa relation au malade, (« Le Moi divisé », 1960; « Raison et violence » en collaboration avec D. Cooper, 1964; « L'équilibre mental, la folie et la famille », 1964).

constitution d'une socialité, d'un vivre ensemble dans la différence. Leur expression « *être soi avec les autres* » rend compte de leur intention de reconnaître, et la différence, et l'insertion. « *L'antipsychiatrie se présente comme l'effort pour allier une intégration sans biffer la différence, sans vouloir effacer, réduire l'anormalité* »². Dans cette perspective, les réponses aux problèmes du traitement de la déviance sont à chercher dans le tissu social qui peut redonner vie aux relations concrètes. Les inadaptations, quelles qu'elles soient, sont incompatibles avec l'organisation de la société telle qu'elle est, avec ses rythmes trépidants et ses espaces quadrillés qui s'avèrent plus propices à la séparation et à l'exclusion qu'à l'intégration. « *Le projet de l'antipsychiatrie est, dans son élan, un projet pour reconstituer un tissu social, pour redonner vie à des relations de différences concrètes alors que tout le mouvement de la société industrielle, de la famille nucléaire, de l'habitat isolé, brise la socialité de base, dichotomise les populations* »³. Cette intégration se place en rupture avec les prétentions rééducatives et réadaptatives. Ici, il ne s'agit pas de demander à la personne en difficulté de « faire comme les autres », de « faire comme si », de rejoindre comme elle peut les rangs de la normalité. L'antipsychiatrie veut au contraire essayer « *de greffer la branche rejetée pour inadaptation sur l'arbre ordinaire, en exigeant de lui une adaptation à la différence* »⁴. Dans l'intégration, le milieu qui accueille est au moins aussi actif que la personne qui y tente son intégration. Le milieu n'a pas à annuler ce qui fait la différence mais au contraire à l'accepter telle qu'elle est⁵. Il faut savoir que cette intention louable -peut-être porteuse de changements à venir- se heurte aux procédures complexes qui conditionnent l'intégration. L'intégration des personnes handicapées en milieu ordinaire ne se décrète pas plus par des textes de lois qu'elle ne se suffit d'élans humanistes.

Marcel Calvez⁶ démontre la complexité du processus susceptible de conduire la personne handicapée à une place reconnue dans le tissu social. Il s'appuie sur une recherche menée dans les côtes d'Armor où des personnes handicapées mentales, travaillant en entreprise de travail protégé, résident soit en ville, soit en lotissement, soit en milieu rural isolé. Le chercheur interroge le voisinage des personnes handicapées pour cerner ce qu'il en est de leur intégration. Il observe que, dix ans après leur installation, quels que soient les lieux, le milieu continue de réagir plus ou moins fortement contre la perception d'un désordre

¹ Mannoni (M.), *L'enfant, sa maladie et les autres*, Paris, Seuil, 1967. Cette psychanalyste française, née en 1923 et récemment décédée, a étendu notamment le champ de la psychanalyse aux enfants psychotiques (« *Education impossible* », 1973; « *Un lieu pour vivre* », 1976; « *D'un impossible à l'autre* », 1982).

² Stiker (H.J.), *Corps infirmes*, op. cit. ,p.190.

³ Stiker (H.J.), op.cit., p.190.

⁴ Stiker (H.J.), ibid.

⁵ Imaginant la revendication que pourrait lancer une personne handicapée, Stiker (H.J.) écrit: « *Nous ne demandons pas l'oubli de notre différence car nous sommes « handicapés » et nous le savons, mais nous récusons une intégration, une réadaptation qui passe par l'étiquetage, le traitement spécialisé, l'assistance, pour aboutir à faire de nous des agents producteurs-consommateurs.* » ibid p. 191

⁶ Calvez (M.), »*Les handicapés mentaux et l'intégration au milieu ordinaire : une analyse culturelle* », *Les cahiers du CTNERHI* ,n°51-52., 1990.

potentiel, d'une menace latente induite par la présence de ces individus « pas comme les autres ». Des déterminations culturelles plus ou moins inconscientes agissent sur la qualité des relations de voisinage entre personnes handicapées et non handicapées. Le milieu ordinaire structure son mode d'être à l'autre de façon plus ou moins défensive selon le statut qu'il assigne à la personne handicapée : plus ou moins du côté du handicap ou plus ou moins du côté du « comme les autres », plus ou moins du côté de l'explicatif (« ils viennent d'une institution pour handicapés mentaux ») ou plus ou moins du côté du repérage familial (« ils vivent comme nous »), les deux plans pouvant coexister et développer la confusion. Il apparaît que les explications culturelles de la déficience génèrent des responsabilités collectives différentes. Par exemple, selon que la déficience est rapportée à l'alcoolisme des parents ou à la pauvreté, le jugement social revendique l'enfermement, ou décharge la responsabilité de la collectivité sur des agents sociaux. Selon que la trisomie est attribuée au hasard ou à une épreuve divine (car nous régressons encore parfois au stade théologique !), la collectivité blâme ou fait preuve de compassion, sans se formaliser alors du fait qu'ils vivent en milieu ordinaire. L'intégration est ainsi différente selon les lieux. Selon les relations engagées et la qualification attribuée aux personnes handicapées, Marcel Calvez distingue quatre structures sociales correspondant à autant de procédures d'intégration différentes: la structure individualiste, celle d'isolement, celle hiérarchique, la structure égalitaire enfin. « *Ces quatre structures constituent autant de contextes possibles d'actions et de relations sociales pour les personnes. A chacune correspond un ensemble de principes et de justifications et un système de responsabilités mutuelles, constitutifs d'une conscience collective, qui leur permettent de s'orienter dans les relations avec autrui et de produire des significations à leurs actions* ». Dans la structure individualiste, la présence des personnes handicapées n'est acceptée que dans un cadre contraint (relation d'intérêt lié par exemple à la location d'un studio). Celles-ci sont identifiées par leur appartenance à leur institution d'origine. Les relations sont réduites et contrôlées dans l'espace et le temps. En fait, « *leur place en milieu ordinaire est définie et délimitée en fonction de leur apport à la vie économique de la cité* ». Dans la structure d'isolement, les personnes handicapées sont tenues à distance. Elles sont identifiées de façon indistincte, « *objet de perceptions bienveillantes ou malveillantes selon leurs trajectoires biographiques plus ou moins ponctuées de malheurs* ». La moindre information sert cependant à marquer la distance et la non-conformation aux règles sociales. Dans la structure hiérarchique, la déficience est acceptée au sens où elle ne remet pas le groupe en cause: statut et rôle sont rigoureusement assignés. Les personnes handicapées sont identifiées aux pauvres ou aux enfants et sont maintenues dans des relations de subordination. Il leur est demandé de se conformer aux règles. Dans la structure égalitaire, les conditions sociales étant considérées comme identiques, l'égalité des membres est affirmée. Mais si les rôles sociaux sont au départ ouverts à la négociation, dès que surgit un problème, la différence est vécue comme une menace pour le groupe. Finalement, la peur peut conduire à des revendications dont l'aboutissement serait la mise à l'écart, voire la ségrégation dans un lieu spécifique. Les structures sociales prédéterminent pour une large part le rapport que chacun entretient avec l'autre-different. Dans cette

optique, l'intégration en milieu ordinaire apparaît plus subie qu'agie par les personnes handicapées, leur marge d'action se trouvant considérablement limitée par les procédures sociales qui codifient en quelque sorte leur itinéraire. Les structures sociales laissent, chacune à leur façon, l'individu sur le seuil du système social, dans un statut qui leur autorise peu de latitude et d'autonomie. Elles révèlent par là même la fragilité et la relativité d'une notion comme l'intégration, ses sens plus que son sens, compte tenu des déguisements dont elle peut finalement faire l'objet.

En s'attaquant aux barrières psychosociales, comme d'aucuns s'en sont pris auparavant aux barrières architecturales, une voie nouvelle n'est-elle pas cependant en train de s'ouvrir, une voie toujours à visée intégrative, ni assimilatrice, ni euphémisante ? En effet, la question de l'intégration ne peut plus être étudiée exclusivement ni en termes d'adaptation de la personne handicapée, ni en termes d'adaptation de l'environnement. La prise en compte dialectique des deux propositions est aujourd'hui à relever pour que soient maintenues ensemble, et les exigences vis à vis de l'autre-different, et celles vis à vis du milieu. Il s'agit là d'une approche interactionniste, nourrie d'une pensée complexe¹. Comme l'écrit Edgar Morin², « *on ne peut comprendre nulle réalité de façon unidimensionnelle* ». La vie est inter-réactions permanentes ; il faut la penser telle. En ne demandant ni aux personnes en difficultés, ni aux autres de « faire semblant », en permettant que chacun apporte aux autres, hors des désignations mortifères et des classements réifiants, cette approche interactionniste pourra peut-être parvenir à construire cet environnement, cher à Michel Serres, capable de s'enrichir des différences.

¹ Complexé : de *complexus*, « qui est tissé ensemble ».

² Morin (E.), Introduction à la pensée complexe, Communication et Complexité, Paris, ESF, 1990, p.93.

CHAPITRE II

UNE LEGISLATION COMPLEXE, COHERENTE ET ADAPTEE.

« L'intégration scolaire n'est pas née d'une réglementation; elle s'est toujours jusqu'ici accommodée de textes qui ne l'avaient pas prévue... »

Henri Lafay

Il n'est pas difficile de légitimer une étude réglementaire quand il s'agit d'un « fait de société », d'un « fait social total »¹ aussi important que celui de l'intégration scolaire. Que la législation entérine ou, au contraire, devance l'état de l'opinion dans ce domaine; que l'intégration scolaire doive son existence à des textes ou qu'elle s'accommode de ceux-ci ; que l'évolution du mouvement intégratif résulte de multiples facteurs parmi lesquels le législateur n'est pas obligatoirement l'acteur principal, seule la loi peut officialiser des créations, organiser, faire financer, rendre pérennes des dispositifs de cette ampleur. Nous avons privilégié les textes et les événements susceptibles de donner sens à l'évolution constatée vers une doctrine spécifiquement française dans laquelle coexistent dispositif institutionnel structuré, spécialisé et démarche tournée vers l'intégration

La première question qui vient à l'esprit est celle du découpage du siècle qui s'achève : indispensable, cette opération intellectuelle sur la réalité historique est aussi source de contresens. Il est tentant, en effet, d'établir a posteriori une histoire linéaire, où chaque événement daté est conséquence du précédent, puis cause du suivant, dans un emboîtement idéal qui satisfait l'auteur en quête de rationalité et d'évidences. Nous cherchons donc à établir un déroulement qui ne vienne pas créer, de toutes pièces, un mouvement d'autant plus harmonieux qu'il s'éloigne de la réalité complexe qui, elle, est le plus souvent tissée de contradictions.

L'évolution de la dénomination du diplôme d'enseignant spécialisé et celle du secteur concerné au sein de l'Education nationale, peuvent servir de première approche : le CAEA pour enfants arriérés de 1909 devient CAEI pour enfants inadaptés en 1963, puis CAPSAIS - Adaptation et Intégration Scolaire- en 1987². Toutefois, si le CAEA, créé en même temps que les Classes de Perfectionnement³, correspond bien à une étape réglementaire, il n'en va pas de même pour les dénominations postérieures. Il semble plus judicieux, en effet, de retenir la loi d'orientation du 30 juin 1975 pour borner le chemin parcouru. Se dessine ainsi un « avant 1909 », une longue période entre 1909 et 1975, un

¹ Expression introduite par Marcel Mauss pour souligner « l'intensité des liens organiques entre phénomènes juridiques, économiques, religieux ou symboliques », Dictionnaire de sociologie, Paris, Armand Colin, 1995.

² Création du CAPSAIS: Décret du 15 juin 1987, Arrêté du 15 juin 1987 définissant le programme de l'examen.

³ Loi du 15 avril 1909.

« après 1975 ». Mais, d'une part, la loi de 1909, facultative, n'a pas été rapidement mise en œuvre et, d'autre part, l'élan donné par le Front Populaire et l'importance de la période de Vichy, apparaissent déterminants dans la création, puis le développement d'un secteur médico-social puissant.

Nous proposons donc de retenir quatre périodes. La première, de 1882 à 1909 au cours de laquelle naît le couple paradoxal et fondateur « intégration-ségrégation ». Puis, de 1909 à 1944, vient une période de latence pour l'école, et d'ébauche pour le secteur médico-éducatif. La troisième, de 1944 à 1975, voit l'extension de ce secteur qui aboutit à la critique, parfois radicale, de son caractère ségrégatif. Enfin, la période contemporaine, de 1975 à nos jours, représente vingt années pendant lesquelles s'affirme, de plus en plus, une politique intégrative. Ainsi, espérons-nous que l'approche de l'évolution réglementaire de ce siècle contribuera à éclairer le sens de la réflexion, encore si vivante aujourd'hui, de Léon Bourgeois¹ en 1900 : «*Oui, il importe de les isoler dans un coin d'une serre, les plantes qui ont besoin de plus de soleil et de lumière, pour les mettre plus tard au milieu d'un parterre aussitôt qu'elles auront pris la force nécessaire pour vivre* ».

2.1. Des origines à la seconde guerre mondiale.

2.1.1. D'un siècle à l'autre ou les paradoxes du couple intégration-ségrégation.

La naissance du secteur spécialisé est souvent expliquée de la manière suivante : les difficultés d'application de la loi sur l'obligation scolaire ont conduit l'école à agir pour qu'une seconde loi vienne compléter la précédente en créant un secteur particulier en son sein². Monique Vial confirme³ : «*L'évidence première, qui relie perfectionnement et débilité mentale psychométrique à une demande de l'école, allait de soi depuis longtemps dans le monde professionnel de l'éducation spécialisée, d'où elle tire sans aucun doute sa source* »⁴. Parmi les documents qu'elle utilise pour argumenter, retenons ce texte signé par Alfred Binet et Théodore Simon, daté de 1905 : «*Le développement de l'instruction... a exigé dans les écoles des efforts tels, et une attention à ce point soutenue, que la plus légère cause de troubles, l'indiscipline ou la turbulence autrefois supportables, y sont devenues pour les condisciples, un élément nocif de retard. Aussi a-t-on pensé, et devait-on le faire, à isoler les enfants arriérés...sortes de poids morts...que chaque classe traîne avec elle* »⁵. Du constat d'une certaine

¹ Léon Bourgeois. Ministre de l'Intérieur en 1890, de l'Instruction publique de 1890 à 1892, de la Justice de 1892 à 1893, Président du Conseil puis ministre de l'Intérieur en 1895, ministre des Affaires étrangères en 1897, de l'Instruction en 1898, Président de la Chambre de 1902 à 1904, ministre des Affaires étrangères en 1906, du Travail en 1912, des Affaires étrangères en 1914, du Travail en 1917! Preuve que l'on peut être acteur politique engagé, polyvalent, humaniste...et poète.

² Dans notre ouvrage, n'écrivons-nous pas : « Il est vrai aussi que l'école en s'imposant comme vecteur de la « norme » sociale va révéler de manière de plus en plus ostentatoire celui qui s'y différencie ». Plus loin, « Avec l'obligation scolaire apparaissent des retardés scolaires, plus tard des inadaptés...c'est l'effet « pervers » d'une institution dont le but est ordonné à l'égalité des citoyens, à la libération de l'homme par le savoir, à l'unification nationale, culturelle, linguistique et politique ».op.cit., page 49.

³ Vial (M.), Les enfants anormaux à l'école, Paris, Armand Colin, 1990.

⁴ Ibid., p. 191.

⁵ Ibid., p. 192.

« suite logique »¹ entre la loi de 1881 et celle de 1909, d'une corrélation qui, elle, respecte la réalité de l'époque, est-on passé à une relation de cause à effet entre obligation scolaire et prise en compte des enfants mettant l'école en difficulté, à la demande de cette dernière. Dès lors, s'impose une première constatation : les effets de l'obligation scolaire posent à l'origine même, la question de l'intégration et de la ségrégation scolaires en termes de conflits, de malentendus, voire de polémiques. Guy Avanzini affirme : « *En suscitant la création de classes de perfectionnement, Alfred Binet a moins exclu de la classe « normale », qu'intégré déjà à l'école plusieurs de ceux qui étaient promis à l'hospice...* »², tandis que Jean Simon³ présente la loi de 1909 comme prodrome de la fièvre ségrégative qui explosera après les années 50.

Il convient, d'abord, de rappeler brièvement le déroulement des faits entre 1882 et 1909. Le 28 mars 1882, la loi Jules Ferry rend la scolarité primaire obligatoire, et prévoit qu' « *un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles* ». Le 19 juin 1882, une Commission est chargée de préparer ce règlement. Le 4 octobre 1904, la Commission Bourgeois étudie « *les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882...pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés etc.)* ». Le 15 avril 1909, enfin sont créées « *les classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés* ».

A partir d'une abondante littérature produite par le milieu enseignant lui-même -Congrès de la Ligue de l'enseignement, syndicats, Amicales etc.-, Monique Vial va s'attacher à distinguer les rôles des acteurs politiques, médicaux et pédagogiques et, comme le souligne Antoine Prost dans sa préface, clore « *ainsi durablement le débat sur les origines de l'enseignement spécial* ». Le problème majeur des instituteurs de début du siècle est, non celui des enfants posant des problèmes particuliers, mais celui de l'absentéisme qui contredit le projet d'éradiquer l'illettrisme. Ainsi, « *de 1882 à 1909, dans les congrès d'enseignement, jamais ne s'exprime un désarroi dû à des types nouveaux d'élcoliers qui, désormais scolarisés en grand nombre, se révéleraient anormaux* »⁴. Résumant de nombreux travaux récents, qui « *convergent vers un acquis commun, solide, incontestable* », Jacqueline Roca souligne qu'en France, la question de l'enfance anormale des écoles est née dans le milieu médical et scientifique⁵. Ce sont les aliénistes, Pinel, Esquirol, Itard, et surtout Bourneville, qui créeront le courant en faveur de l'éducation des enfants idiots - comme on les nommait à l'époque- hors des asiles et des hôpitaux. Si l'on ne trouve pas trace -ou si peu- d'interventions du milieu enseignant concernant les anormaux, en revanche, dès le début du XXème siècle, cette question fait l'objet d'incessantes communications de la part des médecins dans les congrès spécialisés

¹ « La loi de 1909, accueillie comme une révolution sur le plan législatif, est considérée comme une loi de progrès, car c'est la suite logique des lois de Jules Ferry sur l'obligation pour l'Etat d'assurer l'instruction de tous les enfants de six à treize ans ». ROCA (J), De la ségrégation à l'intégration, Vanves, CTNERHI, 1992, p. 30.

² Avanzini (G.), Pour ou contre l'intégration scolaire, in Le Binet-Simon, n°608, 1986.

³ Simon (J.), L'intégration des enfants handicapés, Paris, PUF, p. 18.

⁴ Vial (M.), op.cit., p. 31.

⁵ Roca (J.), op.cit., p. 23.

et dans la littérature médicale. C'est également le contexte socio-politique de l'époque, le mouvement qui se développe en faveur de l'enfance¹, et non une campagne menée par l'école, qui explique l'écho favorable rencontré par les médecins. L'heure est à l'affirmation d'un double souci d'assistance et de protection pour les infirmes, les enfants, les vieillards, les malades etc. Pour Léon Bourgeois, membre influent de la vie parlementaire et gouvernementale, «aucune loi ne doit pouvoir agraver les inégalités naturelles des hommes»². Il rejoint ainsi Désiré Magloire Bourneville lorsqu'il affirme, «en assistant les enfants anormaux, la société n'accomplit qu'un acte d'honnêteté». Le rôle attribué à Alfred Binet et Théodore Simon, et en particulier au premier nommé, a largement participé aux confusions: dénoncés par certains comme «des pourvoyeurs zélés de l'enseignement spécial», critiques qui seront adressées plus tard aux psychologues scolaires, des traqueurs de la différence grâce à l'utilisation de leur échelle, certains de leurs écrits ont curieusement été «oubliés». A l'instar de Bourneville déclarant en 1895 qu'«il est un principe qui doit toujours guider... il ne faut recourir à l'hôpital ou à l'hospice que si l'assistance à domicile ne peut être faite utilement», ou, en 1896, que les classes spéciales permettraient «de maintenir dans leurs familles, tout en les soumettant au traitement médico-pédagogique, les enfants pour lesquels on réclame aujourd'hui l'hospitalisation»³, Alfred Binet et Théodore Simon veulent-ils œuvrer pour ouvrir la voie au refus de l'exclusion sociale⁴. Ainsi est-il établi que loin d'être la résultante d'une demande de l'école et de la construction de la débilité mentale psychométrique par Binet et Simon, la loi de 1909 est l'aboutissement, dans un contexte socio-politique particulier, d'une démarche médicale, scientifique, dont la finalité est l'intégration de tous les enfants dans le dispositif scolaire institué en 1882.

Quelques extraits significatifs de cette loi elle-même⁵, par certains côtés étrange puisque facultative⁶, permettent d'accréditer cette thèse : Article 1er : «Les classes annexées et les écoles autonomes sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire public». Les enseignants seront donc eux-mêmes «intégrés», assimilés aux autres enseignants.

Article 2 : «Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat». L'accent est mis sur les conditions sociales et éducatives qui permettent la réussite de l'éducation. La formulation «de préférence le régime d'internat» est ambiguë.

¹ Quelques exemples:

1841: loi interdisant aux enfants le travail dans les usines au-dessous de 8 ans,
1881-1882 : loi de Jules Ferry sur l'instruction obligatoire gratuite et laïque,
1889: loi sur la protection des enfants maltraités et abandonnés.

² Léon Bourgeois, 1er Congrès d'Education sociale en 1900.

³ Cité par Vial (M.), op.cit., p. 54.

⁴ Cité par Gillig (J.M.), op.cit., p.19 : «Il est incontestable qu'on devra admettre dans les écoles et classes spéciales beaucoup de débiles légers, qui sont destinés à faire retour, le plus tôt possible, à l'école ordinaire; et on mettrait obstacle à ce retour, on le rendrait même impossible si, du jour où l'enfant entre dans la classe spéciale, on l'aiguillait dans une direction toute différente de l'école ordinaire. Ce serait bien grave et fâcheux». Binet et Simon, Les enfants anormaux, 1907.

⁵ Loi suivie de l'Arrêté du 17 Août 1909.

⁶ Max Weber, rapporteur du budget de l'Instruction publique au Parlement en 1910 déclarait à son propos: «Une loi dont l'application est facultative n'est pas une loi mais un vœu».

Elle peut s'entendre comme « à défaut » à l'instar des textes d'aujourd'hui puisque la référence première est la famille.

Article 5 : « *Les dépenses d'enseignement sont à la charge de l'Etat dans les conditions prévues pour les écoles primaires élémentaires et supérieures* ».

Article 5 : « *Les directeurs et directrices, maîtres et maîtresses, appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement et dans les classes annexées, jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques* ». Le financement et les statuts des Personnels sont ainsi normalisés.

Article 12 : « *Une Commission... déterminera quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques (...) Un représentant de la famille sera toujours invité à assister à l'examen de l'enfant* ».

La référence est bien l'admission ou le maintien dans l'institution normale. Lorsque cela ne peut être le cas, la famille est associée à la préparation de cette décision.

2.1.2. De 1909 à 1944 : trente années juridiquement stériles ?

La loi de 1909 est née sous le signe de l'ambiguïté, comme le soulignent à leur tour Philippe Fuster et Philippe Jeanne¹. Relative à la création, sur la demande des communes et départements, de classes de perfectionnement, cette loi mettra plusieurs décennies pour se concrétiser. Trois classes spéciales avaient été ouvertes à Paris dès 1907 à la demande d'Alfred Binet. Comme l'écrit en substance Antoine Prost, de 1909 à 1936, le cadre institutionnel existe, mais il est peu exploité. Les chiffres parlent d'ailleurs d'eux-mêmes : de 1909 à 1939, soit trente ans, 240 classes sont répertoriées, puis 1690 18 ans plus tard, enfin l'effectif passe à 6000 de 1957 à 1976 !

Les tentatives pour que la loi de 1909 prévoie l'obligation de créer ces classes avorteront par 2 fois, en 1929 (Projet R.Cuminal) et en 1931 (Projet Queuille). Si peu de textes naissent entre 1909 et 1939, s'y déroulent des événements, importants pour la compréhension de la période suivante. Enonçons-en quelques-uns :

Au niveau conceptuel, la notion de Quotient Intellectuel s'impose et favorise la croyance en l'irréversibilité de la débilité. Comme nous le signalions dans notre ouvrage, son mésusage a parfois régné en maître favorisant la prégnance d'une conception fixiste de l'intelligence rattachée aux théories biologiques².

De son côté, la formation des personnels n'est pas très significative. 38 instituteurs possèdent, en 1913, le CAEA. Pendant les années de guerre, il n'y aura évidemment pas de recrutement d'instituteurs spécialisés. En 1919, meurt Gustave Baguer : cet inlassable délégué du ministère de l'Instruction publique, avait pour mission d'inciter les Communes à créer des Classes de Perfectionnement ; il ne sera pas remplacé.

¹ Fuster (Ph.), Jeanne (Ph.), op.cit., p. 18 : « ...deux ambiguïtés subsistent: cette insertion doit se faire au moyen d'une exclusion (mise à l'écart en classes de perfectionnement) partielle et temporaire ; l'inertie des pouvoirs publics qui pendant près d'un demi-siècle ne permet pas une réelle prise en charge de ces enfants ».

² Bonjour (P.), Lapeyre (M.), op.cit., p. 50.

Les termes évoluent. En 1925, l'expression d'Enfance Inadaptée est utilisée dans des textes de Georges Heuyer. La défense de l'enfance se précise. En 1928, les Rapports de l'Inspecteur général Lamy dénoncent les traitements infligés aux enfants délinquants. Des propositions institutionnelles continuent de se formuler. Le projet Strauss-Cuminal, en 1929, exposant notamment l'obligation de créer une Classe de Perfectionnement, dès que 10 enfants peuvent être réunis, n'est pas adopté. Deux années plus tard, le projet d'Henri Queuille, médecin, député radical et ancien ministre de la Santé, demande à nouveau l'obligation d'appliquer la loi de 1909 dans les cinq ans pour toutes les communes et départements, en y ajoutant, notamment, une prolongation scolaire. De plus en plus de militants s'allient à la cause de l'enfance. En 1934, une révolte des « colons de Belle-Isle-en-mer » sert de détonateur à une campagne d'information virulente dénonçant la violence à l'encontre des enfants.

Au moment du Front Populaire, la prise de conscience des droits sociaux prend le pas sur les préoccupations strictement économiques. On assiste à une participation accrue de femmes aux postes de responsabilité, notamment dans le domaine de l'enfance et à la création d'une Commission ayant pour objectif « *d'élaborer et promulguer un texte législatif organisant le statut de l'enfance déficiente en France* ». Ce projet de loi, jugé trop onéreux, est abandonné.¹

Une proposition de loi, présentée le 1er juin 1939 par Jean Philip, sénateur radical-socialiste, porte principalement sur l'obligation de créer des classes de perfectionnement, la formation d'inspecteurs spécialisés, l'utilisation du critère d'educabilité pour déterminer si l'enfant relève de l'école ou de l'hôpital. Ce projet devait être discuté à l'automne or, la guerre éclate en septembre. Ainsi, sur le plan législatif, malgré des évolutions impulsées par certains parlementaires, la créativité n'est pas au rendez-vous.

La production législative du régime de Vichy n'est pas non plus importante, mais elle marque un tournant dont certains effets lui survivront. Quelques mesures générales et spectaculaires seront prises, telles que la suppression des Ecoles normales ou, par une loi et des décrets du 15 août 1941, la suppression de la gratuité du second cycle. Cependant la plupart des décisions seront supprimées à la Libération. En revanche, la situation de l'enseignement secondaire change et ce, irrémédiablement : les Ecoles Primaires Supérieures qui permettaient à une clientèle populaire d'accéder à des niveaux se rapprochant du secondaire, sont intégrées dans celui-ci. Du coup, comme l'indique Antoine Prost, « *le primaire n'est plus un cul-de-sac* » et « *ainsi Vichy marque, involontairement, un changement décisif et irréversible dans l'histoire de la démocratisation de l'enseignement* »². Au-delà de décisions qui s'avéreront bénéfiques, le projet de société de cette période accorde une place centrale à l'encadrement de la jeunesse en laissant l'initiative aux milieux clériaux, médicaux ou s'inspirant du scoutisme. Cette volonté d'encadrement et de

¹ La même année, parution de deux lois concernant l'obligation scolaire: loi du 9 Août et loi du 11 Août modifiant certains articles de la loi de 1882.

² Prost (A.), *L'école et la famille dans une société en mutation*, in *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, p.232.

moralisation se développe d'autant plus que, de Pétain à Laval, notre pays passe « *du Vichy nationaliste de l'été 1940 au Vichy fasciste et collaborateur qui culminera au printemps 1944* »¹ »

Si « *l'œuvre législative en matière d'Enfance inadaptée par le régime de Vichy est mince, abolie du reste à la Libération* »², certaines institutions mises en place se développent par la suite, comme les ARSEA³, des établissements pour l'accueil des mineurs en danger ou déficients mentaux. Derrière cette pauvreté législative, c'est cependant l'institution du secteur de l'Enfance Inadaptée qui est posée. Le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, institué le 25 juillet 1943, est composé pour une large part des membres de la Commission⁴ qui, en 1936, devait réaliser une étude d'ensemble de l'enfance déficiente. Il en reprend, pour l'essentiel, les missions et ses premiers travaux, sous la présidence de Daniel Lagache, vont s'attacher à mettre au point la Nomenclature et la Classification des jeunes inadaptés⁵ qui deviendra la référence pour une longue période. L'adaptabilité en est le critère central, et le terme d'« enfance inadaptée » devient pour longtemps l'organisateur qui trace une nouvelle frontière entre le conforme et le non conforme, aux côtés de celle d'inspiration médicale, qui distingue le normal du pathologique. Réduisant tous les « inadaptés » à un modèle unique et standardisé, la définition inscrite en tête du préambule s'inspire d'un modèle défectologique, basé sur les insuffisances. L'inadaptation est envisagée comme un état statique par rapport à un autre, la conformité, hors de toute perspective dynamique. Suffisamment simple pour être pratique, flou pour être adaptable, ce nouveau concept résiste longtemps quand toutes les autres formules échouent rapidement.⁶

A ce travail de définition, à l'institutionnalisation naissante du secteur spécialisé, s'ajoute enfin un autre fait qui s'avère déterminant, celui de la place particulière que ce régime donne aux enseignants. Comme le rappelle Michel Chauvière, « *tout dans l'idéal laïc est contraire à l'esprit de la Révolution nationale du maréchal* » et, « *dès 1940, la répression est partiellement forte contre l'école publique et les institutions para-scolaires nées pendant la seconde moitié de la 3^{ème} République* »⁷. En conséquence, les enseignants ne participent que très faiblement au développement du secteur spécialisé si l'on excepte leur participation active, non seulement dans les Classes de Perfectionnement, mais également dans les Classes de Plein-Air. Ils ne seront pas non plus associés à la structuration régionale par le biais des ARSEA.

¹ Chauvière (M.), *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, les Editions ouvrières, 1980, p.54.

² Gillig (J.M.), op.cit., p.30.

³ ARSEA : Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence.

⁴ Remarquons la présence de 13 médecins sur les 24 membres, la faiblesse numérique des enseignants et des juristes : « L'hégémonie médico-psychiatrique est donc maximale » écrit Michel Chauvière, op.cit. p.92.

⁵ Elle figure intégralement en annexe de l'ouvrage de Michel Chauvière, pp.264-284.

⁶ En 1943, le Conseil technique réalise donc une synthèse des formules précédentes, elles-mêmes tentant de synthétiser des notions dispersées : « enfance malheureuse » en 1941-1942, « enfance irrégulière » en 1941-1942 (Ecole lyonnaise), « Enfants disharmoniques » en 1942-1943 (Ecole de Montpellier).in Chauvière (M.), op.cit., p.99.

⁷ Chauvière (M..), op.cit., p.29. L'auteur rappelle également qu'en juillet 1940 une loi permit de révoquer tout fonctionnaire qui paraît être un « élément de désordre, un politicien invétéré ou un incapable ».

2.2. De la seconde guerre mondiale à nos jours.

2.2.1. 1944-1975 : le secteur médico-éducatif, grandeur et décadence, ou le retour de l'idée intégrative ?

L'élan donné par le Front Populaire, les mesures d'encadrement de la jeunesse sous Vichy, la décision d'un financement par l'Assurance maladie, désormais généralisée, donnent au secteur « enfance inadaptée » les moyens de son expansion. Il suffit de citer quelques expressions utilisées par la littérature spécialisée pour se convaincre de l'unanimité des propos. Quand Jacqueline Roca parle de « *l'âge d'or de l'enfance inadaptée* » et du « *grand boom de l'enseignement spécial* », Philippe Fuster et Philippe Jeanne évoquent « *une vaste campagne de créations et de constructions d'établissements spécialisés* », tandis que Jean-Marie Gillig signale « *une avalanche de textes officiels du ministère de l'Education nationale* ». A l'évidence de cette évolution quantitative sans précédent, correspond une politique pour laquelle les mêmes auteurs sont également unanimes dans la critique, parfois sans nuances. Philippe Fuster et Philippe Jeanne, par exemple, dénoncent le fait qu' « *on assiste à une hégémonie du secteur privé qui prend en charge avec des fonds publics les enfants et adolescents en difficulté* » et plus loin, que « *de 1950 à 1970, dans un contexte économique et social favorable, les structures médico-éducatives se multiplient (...) cela aboutit à une prise en charge objectivement ségrégative* ».¹ Tous les chiffres sont en hausse : créations d'établissements, de places, d'instituteurs spécialisés formés, ou bien encore des textes qui organisent ou accompagnent le mouvement².

Inversement, l'étude des textes de cette période risque fort de tourner court : la ségrégation est reine, le dispositif législatif vient l'étayer. Or, si ces « trente glorieuses » de l'Enfance inadaptée marquent indiscutablement la priorité donnée à celle-ci par les pouvoirs publics, il nous semble que cette vision « expansionniste et ségrégative » est une reconstruction historique par trop manichéenne. Par une sorte de mouvement de balancier, on assisterait à la succession de trois périodes, chacune corrigeant les excès de l'autre. Pendant la première, de 1909 à 1939, notre pays se dote très lentement d'un réseau de classes spécialisées, puis le territoire se couvre de filières, de structures enfermantes et de textes ségrégatifs ; enfin, la période suivante amorce « la mort de l'éducation spécialisée », pour reprendre une expression de Jean-Marie Gillig.

Nous reviendrons sur ces interprétations. Dans un premier temps, décrivons brièvement la production réglementaire de ces trois décennies. Jusqu'au début des années 60, on dénombre assez peu de textes importants ; à l'exception du Décret du 9 mars 1956 qui fera date, accompagné de 31 annexes³, il constituera pour longtemps « la bible » de toutes les associations qui souhaitent

¹ Fuster (Ph.), Jeanne (Ph.), op.cit., p. 20.

² La traduction budgétaire est spectaculaire. Les crédits d'équipement pour l'Enfance inadaptée passent de 7 millions en 1958 à 17 millions en 1962, puis à 39 millions en 1966 ! Lors du débat budgétaire à l'Assemblée nationale en Octobre 1965, Christian Fouchet, ministre de l'Education nationale, déclare : « L'effort sera accru dans des proportions considérables tous les ans qui viennent ».

³ L'Annexe 32 concernant les CMPP sera ajoutée par le décret du 18 février 1963 : cette structure a été d'emblée pensée comme favorisant le maintien des enfants en milieu ordinaire.

créer des établissements¹. « *L'avalanche de textes* »² du ministère de l'Education nationale commence à déferler autour de trois thèmes principaux. En premier lieu, l'examen de spécialisation des instituteurs est créé, dans le sillage duquel le « A » de Arriération laisse la place au « I » de Inadapté : après le décret fondateur du 12 juillet 1963 et l'Arrêté du 23 septembre 1963 qui l'organise, une dizaine de textes se suivent au cours de l'année 1964 pour en définir les programmes, mettre en place les Centres de formation. Ensuite, l'organisation du dépistage des enfants inadaptés suscite la parution d'une douzaine de textes qui se succèdent entre 1964 et 1965. Enfin, les programmes et méthodes d'enseignement dans les classes de perfectionnement sont établis, en particulier dans l'Arrêté du 12 août 1964, texte de référence qu'il convient d'analyser, car il condense l'ensemble des préoccupations de l'époque.

Constatant que les dernières instructions concernant les programmes et les méthodes datent de 1909, le législateur organise son propos en annexes qui traitent des généralités pour l'enseignement spécialisé destiné aux enfants âgés de 6 à 14 ans, de l'éducation physique, enfin de la préparation professionnelle pour les adolescents âgés de 14 à 18 ans. Basé sur l'idée, qu'à enfants différents doit correspondre une pédagogie différente, on pourrait caractériser ces trois annexes de la manière suivante : une hésitation nosographique, l'affirmation du principe d'adaptation, une volonté d'insertion.

L'hésitation nosographique se traduit par une diversité dans les qualificatifs : l'enfant de classe de perfectionnement est le plus souvent qualifié de « *débile, débile mental* », parfois de « *déficient intellectuel* », « *d'enfant inadapté* » et, dans l'annexe 3, il est souligné que: « ...*l'adolescent déficient mental, en dépit des ajustements pédagogiques que ces difficultés commandent, reste mentalement handicapé* ». Pourtant, le législateur s'efforce de définir un profil-type du « débile » : retard intellectuel objectivé par le Q.I. (entre .50 et .75 au test Binet-Simon), une structure et une évolution intellectuelle particulières se traduisant par « ...*une inertie, une rigidité, une persévération* », une survie des stades de pensée antérieurs (allusion aux travaux de Piaget, à la notion de « viscosité génétique », même si ces références ne sont pas nommées comme telles), une « *attention lente et précaire* », « *une suggestibilité, impulsivité* » ainsi que des « *sentiments d'insécurité et d'infériorité* ». Pour autant, ce profil-type n'enferme pas l'enfant dans un pronostic définitif : « *Les techniques d'orientation professionnelles ne peuvent plus se fonder sur la psychologie différentielle des aptitudes, et des critiques sérieuses ont été formulées quant à la valeur prédictive des instruments psychotechniques traditionnels* ». L'attitude éducative fondamentale consistera donc « à ne jamais préjuger l'avenir de l'élève ».

L'affirmation du principe d'adaptation traverse tout le texte en tenant compte « *des exigences du monde actuel, celles de la vie sociale et de la vie professionnelle, sans oublier celles qui proviennent des modifications des structures scolaires et de la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans* ». Il

¹ Décret du 9 mars 1956 : complétant le décret du 20 août 1946 « fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux ».

² Entre 1951 et 1963, il paraît en moyenne 4 à 5 textes par an (minimum : 3 en 1956, maximum : 12 en 1959). En 1964 : 14, en 1965 : 13, en 1966 : 16, en 1967 : 21, en 1968 : 14, en 1969 : 18, en 1970 : 20...29 en 1973 et 33 en 1974 !

convient également de rechercher une cohérence entre la pratique pédagogique et la spécificité de la « structure mentale » de l'enfant déficient. Argumentations psychologiques et sociologiques, voire morales se rejoignent et l'adaptation devient un maître mot qui irrigue l'ensemble. La volonté d'insertion est manifeste. La nécessité d'une pédagogie spécialisée à l'endroit d'enfants catégorisés dans un dispositif éducatif particulier se conjugue avec une visée de préparation à une insertion sociale. La précocité de l'éducation séparée à l'entrée du système marque, d'une part la volonté d'« éviter l'échec prévisible au CP en faisant entrer l'enfant débile mental en classe de perfectionnement dès son admission à l'école primaire élémentaire » ; d'autre part, le désir de les aider, afin d'éviter « des erreurs grossières qui les signaleraient à l'attention et nuiraient à leur acceptation dans les groupes ».

Le professionnalisme des maîtres qui ont la charge des plus âgés permet une créativité pédagogique (activités de groupes, à l'extérieur, en alternance, etc.) de telle sorte que, à la sortie du système, cette éducation sociale aboutisse à « *l'insertion du jeune travailleur dans le milieu professionnel* » et « *l'accès aux loisirs (qui) est aussi nécessaire que l'accès au travail* ». Destinées, selon le législateur, à viser « *la conquête, par l'individu, de son autonomie économique, sociale et personnelle* », ces instructions sont à la fois caractéristiques du milieu des années 60 -la finalité est intégrative quand les moyens sont ceux du détournement et en même temps si peu éloignées de la métaphore imaginée par Léon Bourgeois -citées en début de chapitre- et qui date de 1900.

Désormais considéré comme complet, le dispositif réglementaire qui crée, accompagne, légitime tout le secteur intra et extra-Education nationale tend à en favoriser le développement. Or, le début des années 70 amorce un tournant¹: la Circulaire du 9 février 1970 traite de la prévention des inadaptations, crée les GAPP et définit les classes d'adaptation. Elle rompt avec une politique de multiplication des prises en charge institutionnelles sous l'impulsion, en particulier, d'Aimé Labregère qui décline le concept de prévention en trois dimensions: éviter (prévention primaire), réduire (secondaire) et traiter (tertiaire), pour mieux valoriser le premier. Fil conducteur de l'infléchissement de la politique de l'Education nationale, la prévention et l'adaptation vont chercher à reléguer le placement au rang d'exception. Ce début des années 70 marque un coup d'arrêt à la prolifération de textes encourageant l'expansion du secteur spécialisé et prépare la quatrième période où une politique d'intégration va s'affirmer². Si ces faits sont incontestables, ils sont cependant interprétés de façon erronée, nous semble-t-il. Cette appréciation suppose un rapide retour en arrière pour mieux saisir les sens des politiques à l'œuvre.

Un faisceau de convergences peut être repéré. L'élaboration du dispositif réglementaire, à cette période de l'enfance inadaptée, n'est pas le résultat d'une politique délibérée de ségrégation, mais la traduction de tendances

¹ Mais dès 1963, l'Annexe 32 confortera la mission des CMPP : cure ambulatoire avec maintien en milieu normal scolaire et familial.

² Non sans difficultés car l'utopie de l'exhaustivité des cas particuliers pour lesquels les pouvoirs publics se sentent obligés de légitérer continuera à alimenter les effets paradoxaux de mise à l'écart des enfants différents. Le 7-04-1976, une Circulaire pousse le raisonnement jusqu'à l'absurde: on légifère sur « l'admission dans les écoles maternelles et primaires des enfants porteurs d'un plâtre »!

appuyées et d'événements particuliers. Le souvenir d'une guerre aussi tragique qu'inhumaine, l'exceptionnelle natalité entraînant une « explosion des effectifs scolaires », les recherches des médecins, pédagogues, psychologues et le nouveau regard qu'elles contribuent à forger, la montée en puissance des familles regroupées en associations, enfin la volonté politique qui transcende les clivages politiciens, tous ces éléments convergent vers une politique d'équipement du secteur considéré.

Dans la deuxième moitié de la décennie 1940-1950, l'enfance en difficulté, est constituée prioritairement par des enfants victimes de malnutrition, traumatisés par des séparations précoces, des deuils de parents ou de proches. Dans ces conditions, les plus handicapés, à la charge des familles, passent au second plan des préoccupations. Les besoins sont immenses et urgents : aussi n'hésite-t-on pas à réquisitionner des aeria, des préventoria, des hôtels, à déplacer les enfants des villes pour les regrouper -en Forêt Noire notamment- et ainsi satisfaire au mieux à leurs besoins élémentaires.¹ L'Armée est mise à contribution pour les déplacements, la nourriture et l'Education nationale voit émerger des personnalités fortes qui marqueront pour longtemps l'Enfance inadaptée. Dans ce contexte, regrouper ces jeunes êtres, au prix, certes, d'une nouvelle séparation, c'est surtout les réintégrer dans une communauté humaine. Ici, les conditions de vie chaleureuses, respectent les règles d'hygiène, prodiguent les soins et l'éducation nécessaires, constituent finalement un milieu plus proche de la normale que celui dans lequel ils tentaient de survivre.

C'est également la période, « le baby-boom », où la natalité explose : de 630 000 naissances en 1936, on passe à 840 000 en 1946 pour atteindre 858 000 en 1950 puis la courbe s'infléchit en 1959 avec 826 000 nouveau-nés. Devant un tel raz-de-marée, tous les ministères ont la même priorité, faire face. On manque de locaux, de personnels en général et de spécialistes en particulier, et la préoccupation quantitative est permanente². Au même moment, le ton des discours traduit un nouveau regard sur l'enfance, conséquence des travaux récents ou en cours. Dans le secteur de la Justice, on parle désormais davantage de la protection de l'enfance que des dangers qu'elle présente. Si les mesures ségrégatives restent à l'honneur, c'est moins pour protéger la société par des mesures coercitives, dont l'éloignement est un des éléments clés, que pour protéger l'enfant des influences néfastes de son milieu, milieu qui s'écarte par trop du normal. L'impulsion de la toute jeune neuropsychiatrie infantile, l'influence de la psychanalyse, aident à comprendre la spécificité de l'enfant : être en croissance, dont les structures psychologiques sont en évolution, il doit être appréhendé dans sa globalité. Cela suppose la mise en œuvre de trois principes: la prophylaxie (prévention, dépistage précoce), la reconnaissance de l'importance de l'affectivité d'autant plus que l'enfant est jeune, l'adaptation réciproque enfant-environnement.

¹ L'OVE accueillera ainsi dans des locaux réquisitionnés 3 000 enfants sous-alimentés venus des agglomérations de la région Rhône-Alpes de 1944 à 1945 en tentant de créer des « villages », sortes de familles de substitution élargies. Témoignage de Yves Farge, Commissaire de la République, qui a créé cette association en 1945.

² Anecdote significative citée par Michel Lebrette, alors directeur-adjoint du ministère de l'Education nationale: « Les inspecteurs d'académie du Nord et de l'Est se disputaient les candidats et ne faisaient sur eux l'enquête préliminaire qu'après les avoir recrutés, de crainte qu'un collègue d'un département voisin ne les leur enlève. On a même vu le cas suivant: une jeune femme recrutée avait commencé à enseigner; à l'enquête il s'est révélé qu'elle était une authentique prostituée... ». Roca (J.), op.cit., p. 137.

La période d'après-guerre voit naître et se multiplier les associations de parents d'enfants inadaptés. Si des associations proches de l'Education nationale naissent également, il apparaît rapidement qu'il ne s'agit ni des mêmes enfants, ni des mêmes projets, ni des mêmes personnalités militantes¹. En effet, ces dernières, le plus souvent animées par des enseignants, vont répondre d'abord aux besoins de « l'enfance défavorisée »², puis à ceux de l'enfance inadaptée, mais il s'agira en général des handicaps les moins graves³. Les besoins des enfants et des adolescents classés « débiles profonds, caractériels ou délinquants », entraînent plutôt une alliance de fait entre parents engagés et médecins ou magistrats.⁴ Partie du souci légitime d'aider les parents à vivre mieux avec leur enfant gravement atteint, cette alliance fera preuve d'une grande efficacité⁵ car elle satisfait les intérêts des groupes sociaux fondateurs. Comme le dit crûment Jacqueline Roca, « *les parents de ces enfants « mongoliens » n'ont rien de commun avec ceux scolarisés en classe de perfectionnement* »⁶ et, ajoutons-nous, peu d'affinités avec ceux du milieu associatif proche de l'école. Toutes ces associations ont, par la suite, suivi une logique de développement parfois teintée d'expansionnisme, voire de clientélisme. Mais leurs projets initiaux portent tous une visée socialisante à défaut d'être intégrative : il s'agit de procurer aux enfants un milieu plus proche de la normale, au sens d'assurer d'abord les conditions minimales de décence et de dignité pour leur vie et celle des parents. Dans cette logique, séparer les enfants de leur milieu était considéré comme une conséquence acceptable et non comme un objectif légitime.

L'ensemble de ces éléments convergents permettent, nous semble-t-il, de nuancer, pour le moins, les jugements trop souvent abrupts qui concernent cette période « faste » de l'enfance inadaptée et son corollaire, la priorité donnée à la ségrégation. Certes, l'expansion institutionnelle des dispositifs, qui séparent les enfants différents des autres, est bien la caractéristique principale de ces trente dernières années. Cependant, ce sont les conditions initiales particulièrement éprouvantes pour ces enfants défavorisés, démunis ou confinés chez eux par leur handicap, qui ont poussé les responsables, les militants à définir un champ d'action nécessaire et possible -au risque de se marginaliser-, puis à œuvrer pour un développement structurel maximal. Il convient également

¹ Rappelons ici que la répression sous Vichy fut particulièrement forte contre l'école et les associations proches d'elle ; l'enseignant est mis à l'index, considéré comme « corrupteur de la jeunesse », son syndicat sera dissous. Ecartés de la mise en place du secteur médico-éducatif, les enseignants engagés dans la Résistance vont mobiliser leur énergie dès l'approche de la Libération pour s'intéresser d'abord aux enfants orphelins, sous alimentés, démunis de tout ou presque.

² Dumoulin (B.), L'Oeuvre des villages d'enfants : OVE De l'enfance défavorisée à l'enfance inadaptée 1945-1995, Lyon, Université Lyon 2, Thèse Sciences de l'Education, 1997.

³ Par exemple, l'OVE, L'Oeuvre Laïque de Perfectionnement Professionnel du Rhône et, au niveau national, l'Oeuvre des Pupilles de l'Ecole Publique (dont la création remonte à 1915), l'APAJH, sont à l'origine de la plupart des établissements pour enfants « déficients intellectuels moyens et légers ». Toutefois, l'OVE développera dès le début des années 50 un dispositif pour les malentendants.

⁴ Exemples : * en 1948, création de l'Association Lyonnaise des Parents d'Enfants Inadaptés (ALAPEI) par un avocat à la Cour d'Appel de Lyon, André Perret-Cayet, épaulé par un neuro-psychiatre, le Dr Claude Kohler qui devient petit à petit le personnage « incontournable » du secteur dans la région.

* en 1950, création de l'association « Les papillons blancs » par Louis Malécot, magistrat parisien.

⁵ Dès 1965, l'UNAPEI, qui succède aux Papillons Blancs, représente près de 25000 familles.

⁶ Roca (J.), op.cit., p. 179.

de rendre hommage à certains acteurs, tels Aimé Labregère ou Henri Lafay, qui, après avoir pris une part déterminante dans la mise en place des structures ou des associations gestionnaires, sauront eux aussi, dès les années 70, attirer l'attention de l'opinion pour que l'accent soit mis davantage sur l'aspect intégratif des solutions éducatives et préparer du même coup la « grande loi » qui va suivre, celle du 30 juin 1975.

2.2.2. De l'année 1975 à nos jours : vingt années d'affirmation d'une politique intégrative.

Le 30 juin 1975, l'Assemblée nationale adopte la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées¹. Elle comporte deux séries de dispositions : les unes concernent les moyens à mettre en œuvre pour éviter, limiter ou traiter les problèmes des personnes handicapées (dépistage précoce, traitement, éducation, formation et orientation professionnelles, emploi et intégration sociale des enfants, adolescents et adultes handicapés), les autres ont pour objet de compenser, par des aides financières, les frais générés par le handicap. Nous limitons notre propos à un bref historique rappelant les conditions de sa genèse, à une description de son architecture générale, en portant notre attention sur les dispositions importantes susceptibles d'éclairer notre questionnement ; puis nous énoncerons quelques critiques qui seront reprises sous forme d'interrogations ou de propositions dans la conclusion de notre recherche.

Comme le souligne Aimé Labregère², c'est « *dans un contexte de prospérité économique(que) la plupart des pays d'Europe ont, à la fin des années 60, entrepris l'étude et la mise en place des moyens de prévenir plus efficacement les handicaps et d'améliorer la situation des personnes handicapées* ». Rédigé à la demande de Georges Pompidou, alors Premier ministre, le Rapport Bloch-Lainé³ articule des suggestions pour améliorer la situation autour de trois propositions : prévenir et dépister les handicaps, remédier à la complexité et aux insuffisances des prestations, instaurer une réelle coordination de l'action de l'administration et des autres intervenants. Une longue période de concertation s'ouvre alors entre les ministères à l'instigation de Georges Pompidou, devenu entre-temps chef de l'Etat. D'abord confiée à la Santé pour le dépistage et la prévention et aux Affaires sociales⁴ pour les prestations et la coordination, la charge d'élaborer des propositions est répartie entre les douze départements ministériels au cours de l'année 1973. Selon Aimé Labregère⁵, le ministère de l'Education nationale fait observer « qu'on ne peut intituler « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées » un texte limité à l'amélioration des prestations » et qu'il est donc souhaitable d'en étendre la portée en demandant aux autres ministres, non seulement des avis, mais des

¹ Le même jour était adoptée la deuxième loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales que nous aborderons plus loin.

² Labrégère (A.), L'insertion des personnes handicapées, Paris, La Documentation française, 1990, p. 28.

³ Bloch-Lainé (F.), op.cit.

⁴ Marie-Madeleine Dienesch, Secrétaire d'Etat, en était responsable...avec un « entêtement » célèbre.

⁵ Labregère (A.), op.cit., p. 29.

contributions sous l'autorité du Premier Ministre lui-même. Le ministère de l'Education, tout en rappelant la loi organique de 1882 -droit des enfants handicapés à l'éducation-, souhaitait souligner le droit à une éducation gratuite et de qualité, financée et garantie par l'Etat, reçue en priorité en milieu scolaire ordinaire. Il préconisait également la création d'une Commission d'orientation unique regroupant les deux instances existantes, la Commission Médico-Pédagogique et la Commission d'Orientation des Infirmités.

Le ministère des Affaires sociales¹ avait pour ambition de restructurer l'ensemble du dispositif résultant d'une succession de prestations créées les unes à côté des autres et excluant de nombreux handicapés de la protection sociale. Il voulait assurer cohérence et simplicité en matière d'orientation et de prise en charge financière en confiant ces deux rôles à une même commission. Enfin, un grand toilettage lui semblait opportun afin d'éviter certaines contradictions de l'Aide sociale et des dispositions présentant un caractère plutôt « contre-incitatif » par rapport au travail. Enfin, notons la contribution importante du ministère de l'Équipement dans le domaine de l'accessibilité ainsi que le vœu d'étendre les mesures proposées au dispositif d'éducation et d'apprentissage du Ministère de l'Agriculture.

Adopté en Conseil des ministres le 7 février 1973, enrichi par le travail de concertation mené auprès des associations (44 furent consultées en septembre 1973 sur un Avant-projet), le projet fut l'objet de très nombreuses contributions lors de sa discussion à l'Assemblée nationale et au Sénat. En particulier, la notion de soins et sa place par rapport à l'éducation donnèrent lieu à maintes propositions². Comme le souligne Jacqueline Roca, les difficultés provenaient, non seulement de la non-définition du terme « handicapé »³, mais également « *de ses implications financières jugées trop importantes* ». En effet, le projet en l'état estimait à 1400 millions de francs, somme considérable à l'époque, les dépenses supplémentaires générées par son application. Mais, avant d'être débattu par les parlementaires, il se sera écoulé cinq mois⁴, conséquence du décès de Georges Pompidou en Avril 1974, qui entraîna la nomination de René Lenoir au Secrétariat d'Etat. Ce dernier entreprit de réétudier le texte, après concertation des associations et des syndicats et le débat eut enfin lieu le 17 décembre 1974, se poursuivit au Sénat et fut adopté quelques mois plus tard.

L'architecture de la loi repose sur trois grands principes : d'abord, la définition des droits fondamentaux des personnes handicapées, ensuite, la simplification et l'extension de la législation, en particulier en matière d'aides financières, enfin, la coordination des différents acteurs concernés. Elle reconnaît trois droits fondamentaux, affirmés dès l'article 1^{er} : le droit aux soins, à

¹ Marie-Madeleine Dienesch fut remplacée par René Lenoir à la suite de l'élection de Valéry Giscard d'Estaing.

² Rapports Jacques Blanc, Jean Granier, Henri Caillavet notamment.

³ « Cette souplesse de définition du terme »handicapé» deviendra pour d'autres le reproche le plus tenace fait à l'encontre du texte ». Roca (J.), De la ségrégation à l'intégration, Paris, CTNERHI, 1992, p. 283.

⁴ Enregistrement du projet à l'Assemblée nationale le 10 mai 1974, discussion fin 1974.

l'éducation et à la formation professionnelle, le droit au travail, le droit à l'intégration sociale. Ainsi, « *La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelles, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux, constituent une obligation nationale (...) A cette fin, l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de vie* ».

Le texte s'efforce de procéder à l'extension des droits reconnus, en précisant qu'il est applicable aux enfants et adolescents handicapés « *sans préjudice de l'application des dispositions relatives aux mineurs délinquants ou en danger* » (article 5). Il précise également les modalités de financement des institutions (articles 6,7 et 8) et cherche à simplifier l'imbroglio existant en créant une allocation unique pour les mineurs, l'AES¹ (article 9) et l'AAH². Par ailleurs, la volonté de simplifier, et d'améliorer la lisibilité des dispositifs antérieurs se traduit par de nombreuses mesures telles que la création d'une commission d'orientation et de décision financière unique (CDES pour les enfants et les adolescents, ou COTOREP pour les adultes), l'engagement d'abréger les procédures et modalités d'attribution des articles d'orthèses, de prothèses et d'appareillages (article 53). La coordination des administrations (éducation, santé, travail), des organismes privés gestionnaires des établissements et services spécialisés, des organismes payeurs et des représentants des usagers, se traduit par l'obligation qui leur est faite de siéger ensemble dans les commissions. L'éducation spéciale en comprend désormais trois : la CDES, relayée par la CCPE et la CCSD, commissions saisies en première instance pour les enfants et adolescents scolarisés. Les représentants qui composent la CDES vont également par trois : trois pour l'Inspection académique, pour la DDASS, pour les établissements et les représentants des parents, pour les organismes payeurs. Cette architecture en triptyque, dont la cohérence semble évidente, appelle toutefois questionnements et critiques. En effet, avant d'examiner l'évolution juridique postérieure à 1975, il convient de souligner ce qui, dans cette loi, porte en germes les débats qui traverseront ces vingt dernières années, en particulier dans le domaine qui nous intéresse ici, celui de la politique d'intégration scolaire. Nous abordons successivement : la question de la définition du handicap et du statut de l'enfant, puis le modèle français de l'obligation éducative.

Aimé Labregère fait remarquer, à propos des débats parlementaires, que « *l'unanimité est plus évidente en ce qui concerne les principes généraux que sur les voies de leur mise en œuvre* ».³ On trouve trace de ces difficultés dans des formulations de précaution : « *toute l'autonomie dont elles*

¹ AES : Allocation d'Education Spéciale.

² AAH : Allocation aux Adultes Handicapés.

³ Labregère (A.), op.cit., p. 30.

sont capables », « chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées le permettent » (article 1).

Si la question de la définition du handicap se résout par le passage d' « *élaborations savantes du corps médical au profit d'une conception administrative* »¹, elle rappelle les diatribes qui se déroulèrent autour du statut de l'enfant : s'agit-il d'un « malade » ou d'un « écolier » ? Quels modèles pèsent sur les Commissions, traversées, comme toute la société, par les mouvements idéologiques ambients. La responsabilité est d'autant plus lourde devant « *...l'absence d'un débat sensibilisant l'opinion dans son ensemble aux alternatives fondamentales, plus ou moins remplacé par une concertation avec les professionnels et les associations parlant au nom des handicapés...* »² ? L'enfant handicapé est-il envisagé comme un malade à qui il faut donner un traitement, un inadapté dont il faut développer les qualités adaptatives propres, ou un handicapé dont la caractéristique essentielle est d'être le résultat d'un processus social d'exclusion³ ?

La deuxième série de questions tourne autour du modèle français de « l'obligation éducative ». Le principe de « l'école pour tous » est ré-interrogé : pour les uns, « l'obligation éducative », vision plus large, plus souple, l'a emporté sur « l'obligation scolaire », traduction d'une vision plus statique et plus étiquetée de l'école. Pour d'autres, cela traduit l'opinion -que l'on trouve fréquemment dans les milieux psychiatriques- selon laquelle il convient de reconnaître que « *les acquisitions scolaires classiques ne sont pas au centre du débat* »⁴. De plus, en donnant à l'école un rôle plus étendu, on facilite sa fonction intégrative, et l'on contribue à une désinstitutionnalisation progressive permettant à la France de s'aligner petit à petit sur la référence de l'époque, « le modèle suédois ». L'obligation éducative et intégrative est vraisemblablement en partie le reflet de cette idéalisation, faisant oublier au passage les différences de contextes. En Suède, il s'agit de passer du modèle de la charité, et de son image corollaire de pauvreté, à celui d'une innovation financée par un Etat riche. En France, la loi tend plutôt à infléchir le modèle médico-social -relativement bien équipé mais véhiculant l'image de la maladie, du soin, de l'individu et de l'exclusion- vers un modèle scolaire ordinaire qui traîne avec lui une image de massification et de pauvreté de moyens.

Les lois de juin 1975 permettent-elles un bilan mitigé ou l'amorce d'un renouveau réglementaire. La loi d'orientation fêtait, au moment où nous avons commencé à rédiger ces lignes, son 20ème anniversaire. Elle a, sans conteste, initié une construction juridique de grande ampleur et de nombreux colloques et articles ont consacré l'événement. L'Education nationale a créé un vaste réseau d'accueil scolaire, s'efforçant de ne laisser à l'écart aucun enfant,

¹ Ebersold (S.), *L'invention du handicap, la normalisation de l'infirme*, Paris, CTNERHI, 1992.

² Labregère (A.), op.cit., p. 32.

³ Anecdote significative : l'article 6 laisse le soin au Préfet de désigner le Président de la CDES : un représentant de l'Education...ou de la Santé/Affaires sociales.

⁴ Labregère (A.), op.cit.

aucun adolescent, aucune institution. A partir d'une législation spécifique aux handicapés, son champ d'application est élargi vers la lutte contre l'exclusion, et le rejet de toute discrimination.

Sept ans après sa parution, elle avait déjà fait l'objet d'un bilan, le rapport intitulé « Bilan de la politique menée en faveur des personnes handicapées ». Demandé par Nicole Questiaux, ministre de la Solidarité nationale à Claude Lasry et Michel Gagneux, il fut présenté à la presse le 25 mai 1982. Il comprend trois parties : les grands problèmes soulevés par la politique menée, le constat des principales lacunes et difficultés relevées dans l'application de la loi, une conclusion et des propositions. Quelques observations sont susceptibles d'éclairer notre réflexion. Le Rapport souligne que les difficultés et les enjeux de la définition du handicap en font un « *concept éminemment capricieux et multiforme, puisque très lié à un vaste environnement, celui du travail, du milieu de vie, des relations avec autrui* »¹, rendant problématique, dans la réalité, la distinction entre handicap et inadaptation. Il observe un décalage entre la volonté du maintien à domicile et la persistance de la prévalence des efforts consacrés à la création et au fonctionnement des structures de placement. Il rappelle les énormes enjeux financiers et dénonce le cloisonnement excessif des organismes payeurs qui freine l'apparition de structures nouvelles. Enfin, il montre que la mise en œuvre d'une politique d'intégration scolaire est seulement amorcée : 30 000 enfants seraient scolarisés dans les structures « normales » de l'enseignement alors que 250 000 enfants sont admis dans les classes spécialisées de l'Education nationale et 170 000 placés dans des structures du secteur social et médico-social. Dans leur conclusion, les auteurs sont sévères : « *en terme de bilan, l'actif n'est pas négligeable, mais le passif est franchement lourd* ».² Mais, ajoutent-ils, ce sentiment doit être corrigé par deux remarques. La plus grande exigence de l'opinion publique, la pression revendicatrice des intéressés et de leurs associations, la conscience de l'effort de solidarité à accomplir font que des résultats, même positifs, paraissent insuffisants au regard d'objectifs plus ambitieux. Le principal mérite de la loi de 1975 est d'avoir donné de telles ambitions à notre pays. Enfin, la loi ne nécessite pas de loi complémentaire malgré l'immensité de la tâche qui reste à accomplir : « *faire évoluer les mentalités car la personne handicapée est trop souvent encore mal acceptée dans un cadre ordinaire de vie, tout comme les handicapés eux-mêmes, tout comme leur entourage, ne sont pas toujours préparés à une véritable intégration* ». Aujourd'hui, force est de constater un certain silence quant à son éventuelle évolution : la préparation d'une « grande loi contre l'exclusion » semble davantage retenir l'attention.

La loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales, sœur jumelle de la loi d'orientation, avait pour objet de préciser les conditions de fonctionnement des institutions destinées à accueillir les enfants et adolescents handicapés pour lesquels une solution intégrative n'apparaissait pas pertinente. Contrairement à la précédente, un dispositif d'actualisation a été mis en place. Avant de le présenter, il est toutefois nécessaire de rappeler rapidement deux modifications réglementaires intervenues entre 1975 et aujourd'hui : la

¹ Rapport de la Cour des Comptes sur l'application de la loi de 1975.

² Cité par Hermange (C.), in Supplément au bulletin d'information de l'A.N.C.E., juillet 1982.

révision des « Annexes 24 » et la publication de la « Nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages ».

La « Révision des annexes 24 » est contemporaine de la Loi d'orientation sur l'école¹ : elle exige des institutions médico-sociales l'élaboration d'un nouveau projet d'établissement, prenant en compte l'évolution de l'opinion, les difficultés budgétaires de la Sécurité Sociale, toutes les modifications intervenues non seulement depuis 1975, mais également depuis 1956, année du décret fondateur. Ce nouveau projet conditionne l'obtention d'un nouvel agrément et peut conduire à la création de nouvelles structures annexées aux établissements, mais plus légères et plus souples, les SESSAD. Du « tout-en-un », les institutions évoluent vers des lieux plus ouverts, moins isolés géographiquement, offrant des solutions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques plus diversifiées, accordant à la famille un rôle important de coopération, comme nous le verrons ultérieurement. Pour l'heure, soulignons que l'effort d'ouverture, de diversification, de partenariat ne peut que faciliter le développement de nouveaux liens avec l'institution scolaire qui, dans le même temps, évolue dans le même sens. La Nomenclature est, elle aussi, contemporaine de textes importants concernant l'école, même si son utilisation, à première vue, n'est pas précisément prévue pour cette dernière. Certaines incidences nous intéressent directement : d'abord, la définition du handicap puisque l'Education nationale utilise le terme pour qualifier certains élèves -admission en CLIS en UPI, pour ne prendre que les plus récents- ; ensuite celle du « retard mental léger », qui caractérisait la population initialement accueillie en SES ; celle enfin du « retard mental moyen qui concernait certaines EREA.

Comment l'actualité compose-t-elle avec son histoire ? Le 3 octobre 1996, le Ministre de la Santé, Jacques Barrot lance l'opération de rénovation lors d'une séance du CNOSS² et en précise le calendrier. D'octobre à décembre 1996 a lieu une concertation informelle avec les Associations et les Conseils généraux. De janvier à mars 1997, se déroulent des concertations interministérielles. La saisine des instances consultatives et celle du Conseil d'Etat ont lieu, respectivement, en avril 1997 et en mai 1997. Le projet de loi est déposé en juin 1997. S'inspirant d'un rapport de l'IGAS³, il en souligne les enjeux : mieux reconnaître la place et les droits des usagers, développer davantage les formules d'accueil à temps partiel, rendre la loi plus apte à organiser les secteurs social et médico-social, réaffirmer l'identité du secteur du handicap par rapport au secteur sanitaire, ce dernier pouvant désormais gérer des institutions dépendant de la loi de 1975. Le Ministre fait observer qu'un consensus existe au sein du secteur associatif : une réforme est nécessaire elle ne doit pas entraîner de surcoûts directs et est susceptible, même, de générer des économies indirectes par une meilleure allocation des moyens. Pour Jacques Barrot, quatre ambitions doivent être affirmées. En premier lieu, la place des usagers et de leur famille doit être soulignée et améliorée : si la loi de 1975 mettait l'accent sur la protection des bénéficiaires, le nouveau texte doit privilégier le droit d'usagers autonomes. A cette fin, chaque institution devra élaborer un Projet d'Etablissement, fondé sur

¹ Décrets du 22 avril 88 , du 27 octobre 89, circulaires du 30 octobre 89, du 9 avril 90.

² CNOSS : Comité National de l'Organisation Sanitaire et Sociale.

³ IGAS : Inspection Générale des Affaires Sociales.

« *un projet de vie, d'animation et de socialisation* », complété par un Projet Educatif, Thérapeutique et Pédagogique, un nouveau Règlement Intérieur et un « *Contrat de séjour* » garantissant une prise en charge individualisée. Il importe ensuite de redéfinir le champ d'application et d'impulser le développement d'une « *gamme de prestations et de services diversifiés et coordonnés, adaptés aux situations rencontrées* » afin d'infléchir la tendance hégémonique des institutions d'accueil en internat, à temps complet. On assiste à la promotion d'une « *organisation et d'une concertation adaptée* » entre décideurs. L'objectif est ici de réduire les disparités départementales et régionales dans les moyens d'accueil concernant les personnes handicapées, ainsi que les personnes âgées ou exclues. Un observatoire national, une Conférence sociale et médico-sociale régionale et des liens contractuels entre l'Etat et les Conseils Généraux en constituent l'essentiel des moyens. Il s'agit également d'élaborer des schémas régionaux ou interdépartementaux (validés par les CROSS¹) afin d'aboutir à une meilleure adéquation entre besoins et moyens. Ces schémas sont articulés à ceux des départements et opposables aux tiers. Enfin, les projets soumis aux CROSS ne sont plus traités dans l'ordre de leur arrivée (le premier arrivé sera servi...), procédure maintes fois dénoncée pour ses effets pervers.

Les procédures de pilotage améliorent et régulent le dispositif. Tout établissement ou service se voit appliquer les mêmes procédures, quelle qu'en soit la taille -à l'exception toutefois des structures innovantes ou temporaires- et les rôles respectifs du Préfet et du Président du Conseil général sont réaffirmés ; Enfin, les procédures d'autorisation d'ouverture et de fermeture sont revues. Bref, c'est à une refonte importante que veut s'atteler le gouvernement. Il suggère aux partenaires d'intégrer, dans le nouveau texte, un certain nombre de nouveautés, à l'instar d'ailleurs du secteur sanitaire : procéder à des évaluations périodiques des caractéristiques de la population accueillie ainsi que du rapport qualité/ coût des services ; conclure des contrats d'objectifs et de moyens, valoriser les structures publiques et mieux les harmoniser avec les structures privées ; mettre en adéquation les autorisations de créations et leurs financements.²

Le premier niveau, celui de la philosophie invoquée, entraîne des réactions positives de la part des associations : améliorer la qualité des services, favoriser tout ce qui touche au respect des personnes, au droit des usagers. Mais, comme le souligne Daniel Guaquère³, « *on cache une volonté gestionnaire sous un habillage de philosophie humaniste* »: on voit mal comment, par exemple, on pourra contractualiser avec un enfant soigné pour troubles psychiques, voire avec

¹ CROSS : Comité Régional de l'Organisation Sanitaire et Sociale.

² La Direction de l'Action Sociale résume sa pensée dans un néo-jargon du plus bel effet ...technocratique... « promouvoir une politique dynamique d'adaptation des équipements aux besoins, articulée sur une véritable planification pluriannuelle et des objectifs contractualisés »; en outre, elle préconise « une procédure de réduction des inégalités de coût, indexée sur la qualité de la prise en charge et appuyée sur des critères d'activité pertinents » in Infodas, n°63, novembre 1997.

³ Directeur de l'Association nationale des cadres du social, in Actualités Sociales Hebdomadaires, n°2016, du 28 mars 1997.

sa famille, lorsqu'elle fait partie elle-même de la pathologie ; on peut s'interroger également sur le devenir des valeurs associatives si les associations sont réduites au rôle de simples prestataires de services.

Au ministère de l'Education nationale, des membres éminents participent, dans la période 1982-1983, à l'élaboration des textes généraux et sont à la pointe dans la défense de l'option intégrative. Comment ce ministère légifère-t-il pour mettre son propre dispositif en conformité avec cette nouvelle réalité ? Si les circulaires du 29 janvier 1982 et du 29 janvier 1983 marquent, clairement et avec force, la volonté intégrative des responsables de l'école, il n'en reste pas moins vrai qu'elles sont précédées de textes, non abrogés, qui constituent une amorce claire de cette position ; il convient ici de les rappeler. Quelques jours après la loi d'orientation du 30 juin 1975, paraît la loi dite « Haby » du nom du ministre en exercice¹. Surtout connue pour l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, elle stipule à l'article premier : « *tout enfant a droit à une formation scolaire* » et, plus loin, « *pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possibles l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* ». L'école maternelle tend à « *prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités* » (Article 2 du Titre 1er) et, dans les écoles et collèges, « *des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévues au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté* » (Article 7). Un décret signé des ministères de l'Intérieur, de l'Education et de la Santé le 28 décembre 1976 énonce la possibilité de mettre en œuvre, « *à l'intérieur des horaires normaux* », des actions de soutien pour les élèves rencontrant des difficultés temporaires et des actions de soutien spécialisées lorsqu'il s'agit des élèves handicapés ; à la même date, un autre décret, signé par l'Education nationale seule, prévoit dans son article 21 que « *certains lycées...organisent une formation secondaire partiellement ou totalement aménagée pour répondre à des objectifs spécifiques...ou à des besoins particuliers, d'ordre médical par exemple* ». Le 28 janvier 1982, Nicole Questiaux et Alain Savary, respectivement ministre de la Solidarité nationale et ministre de l'Education nationale, signent les circulaires dites « circulaires sur l'intégration scolaire ». Il suffit d'en rappeler les titres et sous-titres pour en caractériser la teneur : « *Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés* » ; « *l'intégration éducative: un objectif et une démarche* », « *l'intégration: une action progressive, mais résolue et cohérente* », « *l'intégration, un dispositif décentralisé...* ».

Le 29 janvier 1983, une troisième circulaire² insiste plus précisément sur les modalités d'intervention. Ce premier ensemble permet à l'école, en accord avec ses partenaires, de lutter contre les inégalités en procédant dans trois directions. Par rapport à l'enfant, elles mettent en avant le caractère

¹ Loi n°75.620 du 11 juillet 1975 (Journal Officiel du 12 juillet 1975).

² Signée par les représentants de l'Education nationale, de la Santé, des Affaires sociales et de la Solidarité nationale.

particulier de chaque situation, le caractère révisable des mesures prises; elles conçoivent l'intégration comme une démarche de projet, adapté à la singularité de chaque enfant et comme l'antithèse des pratiques tendant à mettre à l'écart. Par rapport à la famille, il est réaffirmé la nécessité de l'associer réellement aux décisions prises afin de l'impliquer dans le processus d'éducation : le champ des solutions cesse de ne relever que de la seule compétence de spécialistes. Par rapport aux institutions, le cloisonnement entre établissements et services spécialisés, classes spéciales et écoles ordinaires doit faire place à un dispositif de complémentarité, où chacun a un rôle reconnu et l'obligation de collaborer avec l'autre.

La « Loi d'orientation sur l'éducation », (dite loi Jospin)¹, réaffirme les priorités développées dans les textes précédemment cités ; en plaçant « *l'élève au cœur du système éducatif* », elle définit le cadre propre à la construction de projets différenciés. Elle élève au rang de « *première priorité nationale* » l'éducation de tous, « *confère au service public de l'éducation la mission de réaliser cet objectif en aménageant la cohérence de la maternelle au supérieur, en formation initiale comme en formation continue* ».² L'intégration scolaire et sociale des enfants et adolescents handicapés est également réaffirmée comme mission prioritaire. Le texte insiste à nouveau, comme l'avait fait la loi Haby, sur le rôle irremplaçable de l'école maternelle dans le « *dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles* » afin de favoriser « *leur traitement précoce* »³. Pour résumer, cette loi d'orientation réaffirme trois idées forces . Les rapports familles / école sont désormais placés sous le signe de la collaboration, de la concertation ; les responsables administratifs doivent prendre en compte les besoins particuliers des projets d'intégration, enfin, la formation des personnels enseignants concernés doit s'adapter.

L'année 1991 verra la parution d'une nouvelle série de circulaires confirmant la poursuite de la politique engagée ; entre-temps, des textes en précisent certains aspects: du côté des institutions spécialisées, mais également concernant l'école ordinaire . Ainsi une circulaire du 9 avril 1990 transforme les GAPP, structure désormais jugée fermée et impropre à répondre aux besoins du terrain, en RASED, structure plus souple habilitée à participer aux actions d'intégration scolaire. Lionel Jospin, Jean-Louis Bianco (Ministre des affaires sociales et de l'intégration) et Michel Gillibert (Secrétaire d'état aux handicapés et accidentés de la vie) estiment nécessaire de co-signer le 6 septembre 1991 une circulaire intitulée : « *Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés* ». Après avoir rappelé les textes importants parus depuis 1975, le texte affirme que: « *Les conditions sont désormais réunies pour que l'intégration scolaire ne soit plus le reflet d'actions ponctuelles mais la mise en œuvre d'une politique convergente assurant à l'enfant et à l'adolescent handicapés le droit à un accueil et à une scolarisation en milieu scolaire* »

¹ Loi n°89.486 du 10 juillet 1989.

² Mieux connaître l'éducation spéciale, MAFPEN, Lyon, Dossiers thématiques, n°14, 1995.

³ Rapport annexé à la Loi d'orientation.

ordinaire ». En effet, deux événements majeurs sont intervenus : la mission d'intégration scolaire confiée aux établissements spécialisés d'une part, « *la nouvelle politique pour l'école primaire* », d'autre part, « *avec la mise en place des cycles, la pédagogie différenciée et l'adaptation des enseignements aux rythmes de l'enfant apportent aux actions d'intégration un cadre des plus favorables* ». Les limites des objectifs assignés sont également définies puisque « *l'élève doit être capable, d'une part d'assumer les contraintes et exigences minimales qu'impliquent la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication et de relation aux autres compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective* ». La possibilité laissée aux équipes de dire « non » si elles estiment que les conditions de l'intégration ne sont pas effectives nous paraît fondamentale : pour la première fois, un texte introduit une alternative à l'impératif de la scolarisation entendue par les enseignants comme un engagement, un « volontariat quasiment obligatoire ».

Le texte relatif à la création des classes spéciales d'intégration scolaire, permet de cerner comment l'Education nationale prévient le risque « *qui existe toujours pour les intégrations collectives de recréer au sein de l'établissement scolaire la spécificité et l'assistantat que l'intégration scolaire a précisément pour objectif d'éviter* »¹ ? Deux positions² se sont affrontées au ministère, expliquant ainsi pourquoi ce texte se fit beaucoup attendre. Les uns préconisaient de supprimer radicalement tout regroupement spécial institutionnalisé ; d'autres estimaient prématurée une telle mesure tout en reconnaissant les risques ségrégatifs. Ainsi, le nouveau dispositif serait considéré comme provisoire et destiné à passer progressivement à un système scolaire totalement « normalisé ». Les élèves accueillis dans ces CLIS sont des « *élèves handicapés physiques, sensoriels ou mentaux...* » ; cette différenciation des types de handicaps a conduit le législateur à déterminer quatre types de CLIS. Ils obéissent à un même modèle : si la mise en place des CLIS 2, 3 ,4, c'est-à-dire concernées par les handicaps auditif, visuel et moteur, ne semblent pas avoir rencontré de difficultés particulières, le remplacement des classes de perfectionnement (crées par une loi et supprimées par une circulaire) par les CLIS 1, prévues pour la déficience mentale, soulèvent de nombreux problèmes; pour l'heure, quelques précisions s'imposent. L'orientation des élèves est subordonnée à la décision de la CCPE ; la CDES intervient lorsqu'une décision impliquant une prise en charge par l'Assurance maladie est requise . Cette décision d'orientation doit être réexaminée annuellement. Les enfants, dont l'effectif maximal est fixé à 12 élèves, sont donc handicapés et les autres solutions, telles que l'intégration individuelle dans une classe ordinaire, ou l'admission en établissement spécialisé, ne s'avèrent pas possibles ou souhaitables. L'inscription n'est possible qu'après consultation de l'enseignant de la CLIS, lequel doit avoir reçu une formation le conduisant à l'obtention du CAAPSAIS³ et lui permettant d'élaborer des projets

¹ Lafay (H.), *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés*. Rapport, Paris, La Documentation française, 1986, p.86.

² Daubanay (M.), IEN chargé de l'AIS, *Colloque ANCE* , notes ronéotypées, St Etienne, 1992.

³ Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées et d'Adaptation et d'Intégration Scolaires.

individuels et de groupes adaptés, d'évaluer les actions entreprises, d'établir les relations nécessaires avec tous les partenaires concernés.

Nous avons jusqu'ici centré notre propos sur l'école maternelle et primaire ; toutefois, il est nécessaire de mentionner deux séries de textes qui attestent de la volonté réitérée du législateur de généraliser les dispositions intégratives à tous les enfants et adolescents : d'une part, ceux concernant l'enseignement secondaire et, d'autre part, ceux qui prennent en compte des situations particulières.

La circulaire du 18 janvier 91, après avoir rappelé que « *le collège a vocation d'accueillir et d'offrir une formation à tous les élèves sans exception dans un double objectif d'intégration et d'orientation* », souhaite organiser le cycle d'orientation (4ème et 3ème) de telle sorte que la prise en charge des élèves en difficulté soit réalisée « *par d'autres méthodes que la mise en place de filières ségrégatives, ou la dispersion de ces élèves dans toutes les classes sans soutien spécifique* ». Rappelant également l'importance de l'évaluation en 6ème (depuis septembre 1989) et du bilan effectué en 5ème afin de « *bâtir un projet pour le groupe d'élèves ainsi que le parcours individualisé du jeune dans chaque discipline* », il souligne combien « *les initiatives des équipes pédagogiques sont essentielles dans la prise en charge des élèves en difficulté* » et propose l'élaboration concertée d'un plan de bassin ou de district pour coordonner les actions entreprises par plusieurs établissements proches. La circulaire du 31 mars 1992 a pour objet « *la mission d'insertion des établissements scolaires* ». Certes, elle ne s'adresse pas aux élèves handicapés ou en difficulté, mais elle s'inscrit dans « *la lutte contre l'exclusion, entreprise globalement par le Gouvernement* » et dans une remise en perspective de l'élève dans l'institution, ce qui « *impose de traiter avec une égale importance toutes les phases de son passage dans le système : son entrée, son séjour, sa sortie* ».

Le terrain ainsi préparé, le ministère va accentuer sa pression sur le dispositif en signant deux textes concernant les adolescents malades et les adolescents handicapés. Dans la circulaire du 22 juillet 1993¹, on retrouve la volonté de « *répondre à la multiplicité des cas* » en évitant « *l'isolement* » tout en développant « *au sein de l'Ecole l'adoption de comportements solidaires* ». Les limites en sont précisées: « *Les aménagements envisagés ne doivent pas, toutefois, être préjudiciables au fonctionnement de l'école ou de l'établissement scolaire* ». La démarche d'équipe, de partenariat, la nécessité d'un « *projet d'accueil individualisé* » sont rappelées, étant entendu qu' « *un élève atteint de troubles de la santé devra être considéré de la même manière que ses camarades en bonne santé. C'est là l'objectif central du processus d'intégration* ». La Circulaire du 17 mai 1995² était très attendue : le dispositif antérieur, les classes de perfectionnement, les Sections d'Education Spécialisée de collège ou les EREA, ne fonctionnait plus puisque les enfants scolarisés en CLIS -et donc handicapés - ne pouvaient prétendre être admis en SES de Collège. Certes, certains d'entre-eux

¹ « Accueil des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période dans les établissements d'enseignement public et privés sous contrat des premier et second degré ».

² « Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée ».

rejoindraient le secteur médico-social, les conditions de leur intégration n'étant pas réunies ; mais les autres, ceux pour qui une scolarité en CLIS , étayée par des soins et des soutiens extérieurs s'avérait profitable, où iraient-ils ? La Circulaire rappelle les évolutions qui modifient ou vont modifier le système éducatif : la demande plus fréquente des familles d'une scolarité ordinaire, la poursuite de l'ouverture de structures spécialisées (institutions et services) à qui une mission de soutien à l'intégration scolaire a été confiée, « *la priorité accordée à une démarche d'intégration scolaire accompagnée par des soins et soutiens spécialisés, ajustés aux besoins de chaque enfant et adolescent* ». Sans remettre en question les mesures individuelles d'intégration, elle crée des UPI¹, destinées à des jeunes présentant « un handicap mental », orientés par la CDES et devant bénéficier obligatoirement d'un service de type SESSAD. Enfin, le ministère redéfinit ses propres structures spécialisées: les EREA et les SES de Collège. Concernant les premiers, une Circulaire datée également du 17 mai 1995, détermine pourquoi, et dans quelles conditions, ces structures deviennent des LEA, Lycées d'Enseignement Adapté. Quant aux SES, on ne compte plus les projets de transformation: resteront-elles des structures annexées au collège d'avantage qualifiante, seront-elles diluées dans le collège pour répondre à tous les besoins de celui-ci, seront-elles supprimées ?

L'insistance avec laquelle est systématiquement rappelé que l'école doit accueillir tous les élèves n'a cependant pas empêché la sortie de textes particuliers. La circulaire du 18 novembre 1991² part du constat que certains établissements médicaux, sanitaires et sociaux ont un statut juridique spécial, puisqu'ils ne sont pas régis par la loi de 1975. Cette particularité est susceptible de générer des difficultés de scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans ces structures. Elle souligne l'intérêt de cette scolarisation dans le processus thérapeutique lui-même, à condition d'établir les liens avec l'école d'origine, de mettre en place, si nécessaire, une scolarité à domicile, de travailler à la réinsertion dans le système scolaire. De même, il importe de « *resituer les problèmes et de définir* » les conditions de scolarisation des mineurs « *en grande difficulté sociale ou éducative* » lorsqu'ils sont scolarisés dans l'établissement d'accueil « *pour des raisons éducatives, sociales, géographiques...* ».

Plus inattendues, deux circulaires récentes examinent la situation des enfants porteurs du VIH³, et celle des enfants et adolescents atteints d'un syndrome autistique. La Circulaire du 29 juin 1992, que le ministère de la Santé n'a pas signé, s'inscrit dans « *la lutte contre toute forme d'exclusion et de discrimination* » et expose les modes de contamination, les mesures d'hygiène à respecter, les modalités d'accueil et de prise de médicaments à l'école. Enfin, la Circulaire du 27 avril 1995⁴, signée par les Affaires sociales, la Santé et l'Education nationale, lance « *un plan d'action pour cinq ans sur l'autisme...afin*

¹ UPI : Unité Pédagogique d'Intégration.

² « Scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans les établissements à caractère médical, sanitaire ou social ».

³ « Accueil des enfants porteurs du virus de l'immunodéficience humaine dans les établissements publics et privés sous contrat des premier et second degré ».

⁴ « Relative à la prise en charge thérapeutique, pédagogique et éducative et à l'insertion sociale des enfants, adolescents et adultes atteints d'un syndrome autistique ».

de mettre en œuvre un réseau de prises en charge adapté... » .Elle répertorie les solutions envisageables en fonction de l'âge: concernant les plus jeunes, elle décrit la scolarisation en milieu ordinaire avec traitements ambulatoires, le partenariat avec les CLIS couplées à des SESSAD. Pour l'heure, les responsables concernés s'efforcent d'évaluer les besoins, tâche difficile pour un syndrome dont la définition ne fait pas consensus actuellement dans les milieux médicaux.

Rapportée à la problématique de l'intégration scolaire, l'histoire de la réglementation française montre à la fois une étonnante stabilité dans ses finalités et une remarquable évolution dans les moyens supposés en adéquation avec elles. Qu'en est-il de cette supposée adéquation dans la réalité ? Si les effets pervers de l'éducation séparée ont été d'autant plus dénoncés que l'institutionnalisation de celle-ci a poussé ce concept jusqu'à l'absurde par une certaine démesure, il n'empêche que les législateurs successifs de ce siècle n'ont jamais cessé de rappeler que l'insertion était la finalité de l'éducation, fut-elle spécialisée. Aujourd'hui les moyens réglementaires existent, pour l'essentiel, pour que chaque enfant, quelle que soit sa situation scolaire, puisse bénéficier d'une attention particulière dans un souci constant de non exclusion. Mais le chemin n'est pas direct entre l'Etat-législateur et l'enfant scolarisé : encore faut-il que les structures instituées ou légitimées assurent un relais pertinent, cohérent et supportable économiquement. Il convient maintenant d'analyser l'ensemble du dispositif institué tant dans son organisation idéologique et logistique, ses articulations internes et externes, que sa viabilité budgétaire : c'est ce à quoi nous consacrerons les chapitres suivants.

CHAPITRE III

LA QUESTION DE L'EGALITE DANS L'ECOLE DE LA REPUBLIQUE

« De la bonne distribution des jouissances résulte le bonheur individuel. Par bonne distribution, il faut entendre non distribution égale, mais distribution équitable. La première égalité, c'est l'équité. »

Victor Hugo, les misérables.

3.1. Ecole et égalité

Depuis un siècle, l'« *immense transformation de la morphologie scolaire* », l'« *étonnante transfiguration de l'institution* », sa « *mutation* » ne cessent pas d'interroger. Il convient cependant de se méfier de « *toute vaine spéculation sur les stades que traversent les institutions et les sociétés* » et de se garder d'établir une « *chimérique correspondance de leur changement unilinéaire*¹ ». Le défi est tentant de chercher à reconstituer l'évolution de l'école à partir d'un raisonnement qui, à l'instar de l'évolution des êtres vivants, progresserait du simple au complexe. Comme l'écrit Mohamed Cherkaoui, l'utilisation d'un schéma évolutionniste de type biologique appliquée à l'histoire des institutions et des sociétés n'est pas sans utopie. Notre prétention ici n'est pas d'entreprendre un historique de l'école séculaire qui constituerait en soi une recherche à part entière et nous éloignerait inconsidérément de nos préoccupations. Le fil rouge de notre travail est l'intégration scolaire, aussi est-ce moins du côté des faits eux-mêmes que du côté de leur prolongement éthique qu'il est nécessaire de porter notre attention. Faisant notre l'idée de Louis Legrand², selon laquelle l'idéologie dans le domaine éducatif est princeps, nous cherchons à déchiffrer traductions et changements à partir des choix que fait l'école en matière de valeurs. C'est l'égalité, constituant fondamental de l'idéologie éducative, qui focalise notre attention comme concept opératoire pour lire, à travers projets, réformes et mouvements sociaux, l'école et ses mutations. Depuis 1789, les institutions républicaines inscrivent l'égalité à leur fronton ; parmi elles, l'école n'est pas la dernière à s'en revendiquer. L'égalité apparaît bien une des valeurs essentielles à l'origine des grands débats et réformes du système éducatif. C'est autour d'elle que se sont cristallisés les mouvements de la société et ses exigences de plus en plus affirmées de démocratisation. L'école est-elle égalitaire, l'a-t-elle été, l'est-elle aujourd'hui

¹ Selon les expressions de Cherkaoui (M.), in Les changements du système éducatif en France 1950-1980, Paris, PUF, 1982.

² « *Dans le domaine éducatif où il s'agit en premier chef d'affirmer et de promouvoir des valeurs dans un projet d'avenir pour la jeunesse et par là, pour la société idéale qu'on espère, l'idéologie qu'on le veuille on non est de rigueur.* » Legrand (L), « La politique de l'éducation », Paris, PUF, Que sais-je, n°2396, p.10.

plus qu'hier ? Dans le sondage d'opinion que nous avons entrepris¹, si les représentations concernant l'école procèdent d'une vision positive en mettant l'accent sur ses qualités intégratives et d'ouverture, celles recueillies concernant l'existence d'une école éventuellement égalitaire sont loin d'apparaître majoritaires. Faut-il lire là un paradoxe ? L'égalité est-il un mot qui ne mobilise plus comme hier ? En ne retenant pas le qualificatif d'égalitaire, nos enquêtés ont-ils refusé une actualité conjoncturelle ou une définition pérenne ? Littré, Larousse, Robert font état d'un certain nombre de nuances quant à la définition du concept d'égalité. L'égalité est en effet rapportée comme qualité de ce qui est égal mais aussi, modéré, régulier, plan, uniforme. « *Mettre en égalité* », c'est « *ne pas faire de différences* ». Chacune de ces nuances sémantiques nous semblent intéressantes à retenir pour analyser et comprendre le sens de ce qui est dit et fait de l'égalité à l'école, dans les grands moments qui scandent l'histoire depuis un siècle. De quoi parle-t-on au fond quand est évoquée l'égalité ? L'école égalitaire de Jules Ferry l'était-elle autant que le laisse supposer la persistance de son mythe ? La question de l'égalité se formule-t-elle aujourd'hui dans les mêmes termes ? Il semble qu'il soit possible de repérer des périodes charnières concernant les préoccupations autour de l'égalité des chances à l'école. Nous avons bien conscience que, dans la réflexion éducative, la détermination de périodes historiques est délicate. Il faut se méfier de l'illusion chronologique ; les repères sont fugaces selon que l'on prenne en compte tel ou tel pionnier. Les mouvements du monde scolaire que nous dégageons par la suite sont à considérer comme pouvant se recouvrir ; chacun porte néanmoins en lui-même sa dynamique propre. Entre le désir formulé, les tentatives de réalisation et la réalité, comment se traduit dans l'univers scolaire le principe de la déclaration des Droits de l'homme et du citoyen ? L'obligation scolaire ferryste, celle éducative de la loi du 30 juin 1975, les circulaires concernant l'intégration scolaire de 1982-83 et la loi d'orientation du 10 juillet 1989 ne révèlent-elles pas, dans leur succession, un glissement plus ou moins perceptible des valeurs ? En effet, le souci d'égalité ne se meut-il pas en souci d'équité qui, à défaut de rechercher l'égalité des traitements -ce qui serait conforme à la loi-, cherche plutôt à donner dans notre société contemporaine le sentiment d'une plus grande justice ? Le terme « équité » est à entendre ici dans son acception actuelle. André Lalande le définit comme « *un sentiment sûr et spontané du juste et de l'injuste* »². Il y a dans le concept une idée de relativité. Pour Emile Littré, il existe presque une équivalence conceptuelle entre égalité et équité, mais cette dernière renvoie davantage à une disposition naturelle, quand la première s'obtient par obéissance à la loi. En nous intéressant à l'égalité, facteurs endogènes (l'école) et exogènes (la société) peuvent être pris en compte et livrer les signes d'une évolution historique.

3.1.1. L'égalité pour les initiateurs de la République

En commençant notre recherche à l'époque de la Révolution, nous ne saurions laisser entendre que l'école naît avec elle. L'école primaire a vu le jour sous la Gaule romaine mais elle a, au fil des siècles, connu

¹ Cf. questionnaires en annexe.

² Lalande (A.), Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, PUF, 1985, p.295.

une profonde évolution. Charlemagne a été un de ceux dont le nom reste associé à l'œuvre éducative et à la création d'écoles¹. Confiee d'abord à l'initiative privée, l'école élémentaire a été étroitement contrôlée par l'Eglise² pendant tout le Moyen Age et l'Ancien Régime. Au XVII^o siècle, Jean-Baptiste de La Salle et les Frères des Ecoles Chrétiennes participent à l'essor de l'enseignement en proposant la gratuité aux plus pauvres. Pour lutter contre l'hérésie, en 1698, Louis XIV rend l'école catholique obligatoire jusqu'à 14 ans. Cependant, à la fin de l'Ancien Régime, l'analphabétisme demeure important. Pierre Dupont de Nemours promet au roi une nation transformée si « *l'instruction universelle est organisée dans le royaume* »³. Il faut attendre en fait le XIX^o siècle pour que les écoles soient placées sous la responsabilité de l'Etat. Même si la mise en œuvre effective d'une institution scolaire pour tous ne s'opère qu'aussi tardivement, c'est sans doute dans le mouvement des Lumières avec ses grands penseurs qu'il conviendrait de rechercher ses origines intellectuelles. Ainsi Diderot écrivait-il déjà : « *Depuis le ministre jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache lire, écrire, compter.* »⁴ Dans l'imaginaire des encyclopédistes, l'école est appréhendée comme une affaire d'Etat : l'école sera juste si l'Etat est garant de cette justice. Seul l'Etat peut déterminer ce qui est juste ou bon. La jeune République de 1791 a d'emblée perçu l'instruction publique comme un rouage essentiel d'une politique qui veut en finir avec les fantômes monarchiques. C'est la Constituante (1789-1791) et l'Assemblée Législative (1791-1792) qui construisent le projet de l'école publique, gratuite, obligatoire et neutre. Les décrets de septembre 1789 transfèrent de l'autorité de l'Eglise aux pouvoirs civils « *la surveillance de l'éducation publique et de l'enseignement politique et moral* ». « *Il sera créée une instruction publique commune*⁵ à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes... » (Constitution de 1791, article premier). Comme l'écrit Jean Combes, « *l'objectif est de libérer le citoyen, tout particulièrement par l'éducation* »⁶. Condorcet est l'homme du moment, et ses orientations sont d'autant plus importantes qu'elles continuent à être invoquées dans les grands débats concernant l'éducation. Examinons brièvement sa pensée pour voir comment la Révolution est parvenue à créer le désir d'égalité, à en définir le principe, à défaut de parvenir à le réaliser⁷. Philosophe-mathématicien,

¹ « Charlemagne a l'ambition d'assurer un niveau culturel minimum dans les 400 comtés, les 1254 abbayes et les 312 cathédrales de l'empire. », Combes (J.), Histoire de l'école primaire et élémentaire en France, Paris, PUF, Que sais-je, n°3192, 1997, p.23.

² Ce sont des clercs qui composent dans sa grande majorité le corps enseignant; le savoir lui-même est dès l'école primaire la propriété de l'Eglise.

³ in « Mémoire sur les municipalités », cité par Combes (J.), op.cit., p.65.

⁴ Cité par Palméro (J.), in Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Sudel, 1958, p.237. Denis Diderot est, avec Turgot, un fervent défenseur de l'enseignement primaire pour tous et plus précisément de l'instruction du peuple. Ses idées sont loin d'être partagées par tous. Ainsi Voltaire écrit-il de son côté : « *Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants... Ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire.* » Jean-Jacques Rousseau va dans le même sens : « *N'instruisez pas l'enfant du villageois car il ne lui convient pas d'être instruit.* », in Histoire de l'école primaire élémentaire en France, Combes (J.), ibid., p.64.

⁵ C'est-à-dire identique pour tout le monde ? Est pointée déjà ici l'idée d'uniformité comme caractéristique première de l'idéal d'égalité.

⁶ Combes (J.), op.cit., p.67.

⁷ Condorcet n'est pas le seul à avoir conçu un plan concernant l'instruction. Citons avec lui, Talleyrand qui reprend dans son projet les idées des encyclopédistes, Louis-Michel Le Peletier qui prévoit l'obligation scolaire

mais aussi acteur dans la Révolution française, représentant du peuple à l'Assemblée, Condorcet conçoit un plan d'instruction publique capable de faire naître le citoyen d'une société nouvelle selon l'idéal républicain. Condorcet est héritier de Descartes. Comme lui, il pense que la raison est un concept central. « *Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à la raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain les chaînes seront brisées, le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes, celles des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves* »¹. Parce que la raison est « *valable pour tous et opposable à tous* », elle est le seul référentiel dirait-on aujourd'hui. Par la raison, l'homme est souverain. S'incliner devant la seule raison, c'est être libre. La liberté réside dans l'aptitude à se conduire comme un individu autonome. A partir de cette approche, Condorcet étend ses vues à la dimension collective, la société civile. La raison prend dès lors une portée politique. Il faut développer la raison par le savoir, tant pour l'émancipation individuelle que pour le développement des capacités sociales. L'Instruction Publique est la condition et le devoir de la République. Seule l'éducation produit cette égalité fondamentale qui permet aux hommes d'être indépendants les uns des autres et dépendants de la seule rationalité. L'*homo suffragans* se façonne à l'école. Condorcet affirme qu'il ne faut refuser à aucun l'instruction la plus élevée qu'il est possible de faire partager à la majorité des citoyens. L'école doit prendre en compte chacun, afin que nul ne soit analphabète. « *Ce serait un amour de l'égalité bien funeste que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'y augmenter les lumières* »². L'école n'a pas pour autant la charge d'assurer l'égalité sociale. S'il est nécessaire que l'instruction s'adresse à tous, il est essentiel pour le progrès de l'espèce, que celui qui possède les talents puisse les développer aussi loin qu'il est possible. La seule inégalité qui ne saurait être combattue est l'inégalité de dons. A ce niveau, « *les inégalités d'éducation sont la condition du progrès de l'espèce* »³. C'est sans forcer les consciences, sans former (ou déformer) les individus dans un même moule, sans détruire la liberté de chacun que l'Etat doit remplir son devoir d'éduquer le citoyen. Condorcet a conscience que la nature de l'institution scolaire possède en son fond sa propre ambiguïté, qu'elle peut être aussi bien moyen d'accéder aux Lumières et obstacle pour la liberté. L'institution est à la fois nécessaire et néfaste : nécessaire et néfaste aux Lumières, nécessaire et néfaste à la liberté. C'est là le paradoxe du pouvoir. « *En général, tout pouvoir, de quelque nature qu'il soit, en quelques mains qu'il ait été remis, de quelques manières qu'il ait été conféré, est réellement ennemi des Lumières* »⁴. L'institution républicaine devra résoudre ce paradoxe, cette « *aporie* », dit Catherine Kintzler⁵, sous peine de devenir oppressive. On sait que l'école de Condorcet ne verra jamais le jour -peut-être se

pour tous les enfants et Joseph Lakanal, dont le plan sera approuvé par le décret du 17 novembre 1794, et restera en vigueur jusqu'en 1802.

¹ Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'Instruction Publique, *Oeuvres complètes*, Cabanis, p.82.

² Condorcet, Premier mémoire sur l'Instruction publique, in « Cinq mémoires sur l'Instruction publique » tirés de La Bibliothèque de l'homme public, Paris, volume 7. Notons que, pour Condorcet, les sexes sont égaux devant l'instruction.

³ Derouet (J.L.), *Ecole et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métaillé, 1992, p.147.

⁴ *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, Vrin 1970.

⁵ Kintzler (C.), *Condorcet*, Paris, Le Sycomore, 1984.

profile-t-elle enfin à l'horizon du XXI^e siècle?¹., mais l'utopie méritait d'être développée pour saisir le sens de l'égalité qu'elle sous-tend : une égalité juridique par l'exercice d'une pensée raisonnable dont l'Etat doit assurer les conditions d'émergence chez tous les individus. L'égalité d'instruction est, à la fois, la conséquence et le moyen de l'égalité politique. L'école doit être juste, c'est-à-dire établir dans son domaine l'égalité de droit. C'est à l'école d'assurer cette justice. Ce principe traverse toute l'histoire de l'école, de Condorcet à la loi d'orientation du 10 juillet 1989, en passant par Paul Langevin et Henri Wallon. Si les compromis vont se déployer différemment, la tension reste la même. C'est davantage la confiance accordée dans le pouvoir régulateur de l'Etat qui se trouve mise en question. Pour Antoine Prost, les grands principes scolaires de la Révolution sont des anticipations dont la fécondité n'est pas niable, car l'affirmation par l'Etat de la gratuité de l'enseignement, de l'obligation des enfants devant l'école, la conception d'un service public indépendant de l'Eglise et facteur d'unité nationale par l'usage systématique du français notamment, inspireront toute l'évolution ultérieure. La traduction de ces principes passe, en premier lieu, par le souci de l'institutionnalisation : il s'agit avant tout de construire cette école. Si le projet de Condorcet est adopté par l'Assemblée Législative (décret du 17 août 1792), c'est tout au long du XIX^e siècle que va se concrétiser cette ambition au fur et à mesure de la succession des régimes. Jean-Claude Guillemand et Lucien Brunelle parlent à ce propos de « *laborieuse gestation des lois établissant l'école publique* »².

L'empire napoléonien n'accorde qu'une importance mineure à l'enseignement primaire qui n'est, ni obligatoire, ni gratuit. Il encourage plutôt les Frères des Ecoles Chrétiennes à reprendre leur œuvre. L'Etat veille surtout à ce que l'instruction soit fondée sur la religion et le respect de la monarchie. Il faudra attendre la loi Guizot, en 1833, pour qu'il intervienne dans l'organisation de l'enseignement primaire et lutte contre les inégalités d'accès selon les régions. « *L'instruction primaire est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale* »³. Avec la loi Guizot, chaque commune va se trouver dotée d'une école⁴. Géographiquement, dans un premier temps, l'instruction incombe aux pouvoirs publics : le principe d'égalité commence ainsi à trouver un début d'application à l'école. La politique libérale de Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique de 1863 à 1869, réduit l'influence des congréganistes, développe la gratuité de l'école primaire pour les pauvres et encourage l'ouverture des écoles de filles. La création de la Ligue de l'enseignement avec Jean Macé⁵, en 1866, permet le développement d'un courant favorable à la gratuité, à

¹ Comme l'évoquent Nique (C.) et Lelièvre (C.) dans leur ouvrage La République n'éduquera plus, Paris, Plon, coll. Sciences et savoirs, 1993.

² Guillemand (J.C.) et Brunelle (L.), A l'ombre de l'égalisation des chances, l'éducation spécialisée, Paris, Delagrave, 1988, p.17.

³ Guizot (F.), Circulaire adressée aux inspecteurs, le 15 août 1835. François Guizot est ministre de l'Instruction publique à deux reprises : 1832-1836 et 1836-1837. Dès juillet 1833, il met en œuvre la création d'un corps d'inspecteurs qui permettra à l'Etat d'avoir un contrôle direct de l'enseignement primaire.

⁴ Rémond (R.), Introduction à l'histoire de notre temps, le XIX^e siècle, 1815-1914, Paris, Points Seuil, coll. Histoire, p.88. « ... la loi Guizot de 1833... fait obligation à toutes les communes d'ouvrir une école et de mettre à la disposition de qui le désire les moyens d'acquérir une instruction».

⁵ Macé (J.), 1815-1894, rédacteur à « La République », a milité toute sa vie pour la diffusion de l'instruction dans les classes populaires.

l'obligation scolaire et à la laïcité.

Ces réformes successives préparent-elles enfin une ère nouvelle ? Les choses restent encore très relatives. Théodore Zeldin¹, analysant la question de l'égalité dans la société libérale de la première moitié du XIX^o siècle, en démontre l'ambiguïté : l'éducation était idéalement égalitaire mais, en pratique, à l'exact opposé. Bien que les réformateurs disaient agir dans le but d'éclairer l'électorat, l'éducation apparaissait davantage « *moyen pour l'élite d'éviter une civilisation de masse et d'imposer au peuple des valeurs aristocratiques* ». La société libérale fait, certes, de l'instruction son fondement, mais sa reconnaissance, comme facteur de libération, n'en rejette pas moins une partie de la population. Pour René Rémond², « *Cette société ouvre des possibilités de promotion mais seulement à un petit nombre, et à ceux qui ne présentent pas les sacrements universitaires sont réservées les fonctions subalternes de la société. Comme l'argent, l'instruction est à la fois émancipatrice et exclusive... Cette société ouverte est aussi une société inégale* ». L'instruction, en fait, renforce les différences sociales. « *La reconnaissance de l'égalité de tous devant la loi, poursuit l'auteur, devant la justice, devant l'impôt, n'exclut pas la différence des conditions sociales, la disparité des fortunes, une répartition inégale de la culture* ». Se pose ainsi, très tôt, le rapport entre école et société, avec l'analyse des prétentions de l'une sur la transformation de l'autre. L'historien caractérise la société libérale de cette première moitié du XIX^o siècle comme « *égalitaire de droit et inégalitaire de fait* ». Si, dans son appréhension philosophique, le libéralisme est « *religion de la liberté* », ses applications locales n'en entretiennent pas moins l'inégalité sociale. Il masque, en fait, la domination de la classe bourgeoise, et l'école participe ostensiblement à la pérennisation de cette situation. La France du XIX^o siècle juxtapose deux écoles : celle des notables et celle du peuple. L'accès aux études reste pour la majorité de la population une aventure financière. Comme l'explique en substance Antoine Prost³, il apparaît normal à l'époque que l'institution scolaire reproduise la division de la société en classes hétérogènes.

3.1.2. L'école de Jules Ferry, une école égalitaire?

A la veille de la III^o République⁴, le processus de scolarisation est déjà bien engagé. Les lois fondamentales de Jules Ferry sont d'ailleurs moins conçues pour innover que pour conforter une progression en cours. « *Quand est votée la loi du 28.03.1882 qui rend l'école obligatoire* », écrit Antoine Prost⁵, « *tous les enfants de France passent pratiquement par l'école; mais tous n'y restent pas le temps nécessaire pour une véritable instruction* ». La loi n'est ni une rupture avec ce qui précède, ni l'avènement d'une ère nouvelle, la généralisation de l'enseignement étant déjà en voie de réalisation. Un des constituants du mythe ferryste est précisément de faire de la loi sur l'obligation scolaire une révolution

¹ Zeldin (T.), *Histoire des passions françaises*, 1848-1945, Paris, Payot, 1994.

² Rémond (R.), *ibid.*, p.20.

³ Prost (A.), *op. cit.*, p.345.

⁴ La III^o République sera proclamée le 4 septembre 1870, mais réellement instituée en 1875. Les Républicains ne prendront le pouvoir qu'en 1879.

⁵ *Ibid.*, p.101.

politique. « *La loi n'est pas de nature à précipiter de façon drastique les évolutions à venir* »¹. L'intention est d'assurer une fréquentation plus régulière. Jules Ferry est nommé ministre de l'Instruction Publique le 30 janvier 1879 ; il le restera jusqu'en 1883. C'est la doctrine positiviste qui inspire toute sa politique éducative. L'idée centrale de cette idéologie, initiée par Auguste Comte, ne déclare recevable que les vérités scientifiques à l'exclusion de toute autre investigation, de tout a priori. Le dialogue ne peut avoir lieu que sur la connaissance des faits et non sur leurs spéculations². Le positivisme est « *une vision prophétique du devenir humain comme progrès et achèvement final dans une société harmonieuse proche de son avènement* »³. Sa devise principale est « *ordre et progrès* ». Seule la science est susceptible de développer l'esprit positif qui condamne les affirmations dogmatiques non prouvées, et ce qui relève en général d'une interprétation théologique ou métaphysique du monde. C'est contre toute mainmise omnipotente du pouvoir clérical qu'il convient, entre autre, de lutter. Par la science, et par la science seulement, peut se constituer l'accord des esprits capable d'instaurer un nouvel ordre social. L'idéologie positiviste a eu des retombées évidentes sur le traitement de la question scolaire tel que l'a envisagé Jules Ferry. Pour neutraliser les effets de la religion, la science est mise au cœur de la formation. Les dogmes seront désarçonnés si la jeunesse est entraînée à l'observation scientifique et à la recherche de preuves. De l'habitude de la recherche de preuves objectives, dépend l'unification mentale des formés et, de là, un conservatisme social rationnel. « *Ces orientations, dit Louis Legrand, expliquent la nature des institutions scolaires de la III^e République : école laïque, gratuite et obligatoire, valorisation de l'enseignement scientifique, enseignement d'une morale conservatrice libérée de ses attaches religieuses, formation du citoyen républicain dans la mise en perspective positiviste de l'histoire nationale et humaine avec l'exaltation du progrès humain* »⁴. La politique éducative de Jules Ferry -quoi qu'en prétende son mythe- ne débouche en aucune façon sur la construction d'une école égalitaire. « *L'école de la III^e République... affirment justement Christian Nique et Claude Lelièvre*⁵, *n'est pas une école égalitaire* » Analysons plus précisément cette politique en tâchant de repérer ses caractéristiques susceptibles de nous permettre d'y voir plus clair. C'est autour des trois piliers de l'école ferryste -gratuité, obligation, neutralité- que nous ordonnons bien sûr notre approche.

La loi du 16 juin 1881 instaure la gratuité absolue de l'enseignement primaire. Jules Ferry voit dans la gratuité un principe d'unité

¹ Nique (C.), Lelièvre (C.) : « *Depuis plusieurs années, la fréquentation scolaire était incontestablement en train de progresser* » et « *Jules Ferry... n'est pas le père de la généralisation de la scolarisation* » op.cit., pp.17 et 28. Pour Combes (J.), op.cit., p. 87, nous sommes quand même ici à un tournant de l'histoire scolaire: « *les Républicains ne peuvent concevoir la démocratie et la République sans la refonte du système éducatif.* »

² « *Seule la connaissance des faits est féconde ; le type de la certitude est fourni par les sciences expérimentales.* », Dictionnaire technique et critique de la philosophie Lalande, op.cit., p.793.

³ Legrand (L.), Les politiques de l'éducation, Paris, PUF, Que sais-je ?, n°2396, 1990, p.12. La doctrine positiviste est née vers 1830 mais ses racines sont bien antérieures. Les idées de Condorcet sur le progrès par le développement des sciences procèdent de la même vision.

⁴ Legrand (L.), Les politiques de l'éducation, op.cit., p.14.

⁵ Nique (C.), Lelièvre (C.), op.cit., p.34.

nationale : « ... il importe à une société comme la France, de mêler sur les bancs de l'école les enfants qui se trouveront un peu plus tard sous le drapeau de la patrie »¹. Il n'est plus possible que certains soient instruits et d'autres non quand l'objectif est dirigé vers la création d'une morale commune, pour « une nation animée d'un esprit d'ensemble et de confraternité d'idées ». Ainsi, d'une part l'égalité s'établit entre les enfants, d'autre part, c'est le triomphe de la seule autorité de l'Etat. La loi du 16 juin 1881 fait de la gratuité une règle générale, et achève de constituer l'école primaire en Service d'état. Elle permet, dans une certaine mesure, d'établir une égalité entre tous les enfants. Il n'y a plus de « payants/non-payants », comme sous l'Ancien Régime, lorsque l'Eglise, principal agent dans la diffusion de l'instruction, pouvait concevoir l'enseignement comme une œuvre de charité. La gratuité dans la réalité qu'instaure Jules Ferry ne permet pas, pour autant, une égalisation des chances². Si l'on parle d'égalité ici, c'est essentiellement d'un point de vue moral, c'est une égalité de dignité. La gratuité ne peut prétendre instaurer l'égalité économique. Pour nombre de familles pauvres, l'inscription d'un enfant à l'école n'a rien d'aussi évident, malgré la gratuité d'accès ; elle signifie d'abord la perte d'une main d'œuvre précieuse.

La loi du 28 mars 1882 impose l'obligation de l'enseignement primaire. Il faut que l'individu apprenne à lire pour accéder à l'esprit positif. « *La première chose est de savoir lire, et c'est la première chose quand même devrait-on apprendre à lire dans le Rosaire de Marie ou dans la bible de Royaumont* »³. Pour que chacun sache lire, il importe de généraliser l'enseignement en le rendant obligatoire pour tous⁴. La loi sur l'obligation d'enseignement est censée accélérer le phénomène de fréquentation scolaire. Cependant, « *l'obligation implique l'inscription mais pas la bonne fréquentation* ». Les sanctions que la loi suggère, en cas de non-respect, restent trop formelles pour obliger les familles, qui gardent encore toute autonomie de décision en matière de scolarisation ; il faudra attendre le siècle suivant, vers les années 30, avec les mesures concernant les risques de suppression des allocations familiales, pour que chaque famille obtempère à l'ordre d'obligation. Si l'on analyse le sens symbolique de la loi sur l'obligation scolaire, on est tenté de dire qu'elle fait de l'enfant la propriété de la République, plus que celle de sa famille. En effet, cette dernière n'a pas tous les droits. Les responsabilités étatiques sont de préserver, d'émanciper les enfants de la tutelle des parents. C'est là une préoccupation majeure de la politique ferryste que de placer sans cesse l'Etat au centre de tout. Cette orientation nous semble devoir être rapprochée de celle qui anime le législateur actuel, qui place « *l'enfant au cœur du système* ». Se mesure là le décalage des perceptions entre hier et aujourd'hui. L'obligation scolaire renvoie aux devoirs qui incombent au citoyen, quand Lionel Jospin en réfère aux droits de l'enfant. La représentation de l'élève passe de celle d'un adulte ayant à acquérir un comportement civique à celle d'un

¹Jules Ferry, cité par Palmero (J), *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, op.cit. p.304.

²« *A l'époque, la gratuité ne suffisait pas à égaliser les chances.* » écrivent Nique (C.) et Lelièvre (C.). Ce n'est d'ailleurs pas là le but du ministre républicain, précisent-ils (op.cit., p.28).

³Jules Ferry, cité par Palmero (J.), op. cit., p. 305.

⁴Contrairement à l'opinion répandue, ce n'est pas l'école qui est obligatoire en France, mais l'instruction.

enfant compris dans ses besoins. L'égalité, que défend l'école de 1882, est exclusivement une égalité patriotique.

La dernière loi du 28 mars 1882 préconise la neutralité de l'enseignement. L'esprit positif se démarque par essence de l'esprit théologique. La laïcité, c'est la neutralisation des effets inhibiteurs de la religion. Le mot « laïcité » est un néologisme repris par Emile Littré au début de la III^e République. Il est donc récent, mais a un passé qui s'organise autour de trois dates essentielles : 1751 avec la publication de l'Encyclopédie, 1789 avec la Déclaration des droits de l'homme, 1881 avec les lois sur l'enseignement pour tous. L'idée laïque s'est, en effet, constituée en adhérant étroitement au mouvement de la pensée scientifique, et à la revendication des droits civiques. Elle naît à l'encontre des systèmes totalitaires, la Monarchie absolue, et des prétentions globalisantes et dogmatiques, les convictions religieuses. Pour René Rémond, « *la version 1880 de la laïcité est une réaction très forte contre la confusion du religieux et de la société civile du fait de l'emprise de l'Eglise sur la société* »¹. Il importe que la jeunesse soit stimulée intellectuellement par l'observation scientifique et la recherche de preuves. Toutes attaches religieuses risquent de corrompre la formation scientifique de l'enfant et semer le désordre. « *Les laïques, poursuit l'auteur, tiennent à laïciser l'enseignement parce que le religieux divise et que l'école doit être un lieu d'unité... On se divise sur les convictions religieuses mais on ne se divise pas sur la morale.* »². La loi de 1882 retire ainsi aux autorités ecclésiastiques le droit de contrôle, prévu par la loi Falloux en 1850. L'enseignement religieux ne pourra plus être donné dans les heures de classe. En fait, la laïcité de Jules Ferry n'est pas réellement neutralité : elle est davantage un moyen de lutter contre le cléricalisme et son pouvoir que contre la religion. Il s'agit d'affermir la République ; l'école y contribue. « *La question laïque est fondamentalement liée à la défense de la République.* » écrivent Christian Nique et Claude Lelièvre³, démontrant que, par le biais de la neutralité religieuse, l'école forme le citoyen républicain et devient ainsi un instrument politique. En fait, l'idée de neutralité est toute relative : la construction de l'école laïque a réclamé un véritable engagement, une « foi » laïque ; les « hussards noirs de la République » furent des combattants. « *L'école de Ferry devait être et fut une école militante* »⁴. Le ministre veut qu'elle inculque des sentiments patriotiques, qu'elle crée, via la solidarité nationale, une communauté culturelle. La question de l'intégration est, ici, essentielle. L'éducation socio-politique est un instrument d'unification nationale -ainsi les bataillons scolaires qui participent à l'inculcation patriotique⁵. « *Pour Ferry, la sécularisation de l'école et de la morale vise à*

¹ in La laïcité en miroir, entretiens, Gauthier (G.), Paris, Edilig, 1985. Selon le Dictionnaire de la langue pédagogique, la laïcité scolaire est d'ailleurs essentiellement l'indépendance de l'école publique par rapport à l'église. Etymologiquement, laïc signifie en propre « *qui n'appartient pas au clergé* ».

² Rémond (R.), *ibid.*, p.40.

³ Nique (C.) et Lelièvre (C.), *op. cit.*, p.56.

⁴ *ibid.*, p.70.

⁵ Comme le rappelle Jean Combes, « *Les bataillons scolaires ont été organisés selon des modalités précisées par le décret du 6 juillet 1882* ». Il s'agit d'entraîner l'enfant aux exercices du futur soldat, qu'il apprenne ainsi « *dès son plus jeune âge à devenir patriote républicain* ». *op.cit.*, p.90.

fonder sur des bases positives incontestables l'unité de l'esprit national »¹. Ainsi, l'école a été laïcisée un quart de siècle avant l'Etat². Que ce soit au sujet de l'école que s'engagent les premières batailles de l'idéologie laïque n'est pas insignifiant. La question de l'égalité dans l'école ferryste se pose donc, essentiellement, en termes politiques. L'enjeu du débat est, moins le développement de l'instruction, que la constitution de l'Instruction en Service public. Sa traduction passe par une tentative d'uniformisation visant à consolider l'Etat-nation. C'est à travers l'uniformisation que se profile, pourrions-nous dire, le spectre de l'égalité. L'uniformisation économique signifie qu'il n'y a plus de « payants/non payants », mais les familles ne se trouvent pas pour autant sur un pied d'égalité pour envoyer leurs enfants à l'école. L'uniformisation des sexes permet la scolarisation des filles autant que des garçons, mais les enseignements sont séparés et les contenus différents. Aux yeux de Jules Ferry, il est nécessaire de préparer chacun au rôle social qui sera le sien ; aussi importe-t-il que l'éducation des filles soit spécifique. L'uniformisation matérielle, enfin, autorise des locaux et des livres pour tous, la laïcisation des programmes avec édification d'une progression logique et une méthode scientifique capable de fonder l'accord des esprits sur des choses vérifiables. L'organisation pédagogique est rigoureusement codifiée.

Toute la vie parlementaire de Jules Ferry est consacrée au problème de l'éducation du peuple. On pourrait être tenté d'écrire que les lois scolaires cherchent l'égalité dans la distribution des biens culturels. « *A treize ans, les enfants du peuple peuvent et doivent en savoir autant que leurs condisciples de couche familiale aisée* »³. Cependant, en traitant essentiellement la question de l'école primaire, le ministre ne résout pas le problème des inégalités. Dire aujourd'hui que son modèle d'école est égalitaire relève du mythe, d'une inadéquation entre ce que l'on croit et ce qui fut vrai, ce qui fut vrai et que l'on a oublié. Certes, il a cherché à promouvoir une égalité de dignité, mais il n'a pas combattu l'inégalité des conditions d'enseignement qui maintiennent à l'école une division des classes sociales bien réelle. Deux ordres d'enseignement se côtoient en effet, qui tendent à créer deux écoles distinctes, celle des notables et celle du peuple. Le « primaire »⁴, est l'école du peuple. L'accès au secondaire est réservé à ceux, dont l'aisance financière et la disponibilité autorisent qu'ils s'adonnent aux délices des humanités classiques. Derrière cette distinction institutionnelle, sourd l'oligarchie d'une culture alimentée aux savoirs abstraits sur les travaux du primaire à visée exclusivement utilitaire⁵. « *Jules Ferry n'avait pas en matière*

¹ Antoine Prost, op. cit., p.196.

² La laïcisation définitive des écoles de garçons aura lieu en fait en 1891, celle des écoles de filles sera nettement plus lente. La séparation de l'Eglise et de l'Etat date, elle, de 1905 sous l'influence d'Emile Combes, sénateur fervent anticléricaliste.

³ Brunelle (J.C.) et Guillemard (L.), op. cit., p.24.

⁴ L'expression, selon Littré, date de 1789, dans le sens de « par opposition à l'école secondaire ».

⁵ Pour Meirieu (Ph.) et Guiraud (M.), la coupure savoirs abstraits/savoirs pratiques existe toujours aujourd'hui au point de constituer pour les deux auteurs une véritable apartheid scolaire. L'école ou la guerre civile, Paris, Plon, 1997, p.129.

scolaire de préoccupation de démocratisation, de justice sociale... »¹. En témoigne notamment le clivage entre les deux écoles.

En fait, il semble que le drame de la III^e République soit lié à une construction balbutiante, et à une peur de voir ses assises fragilisées. Il est à rapporter « à la dissociation entre un pays politiquement conquis par les Républicains et un ordre social qui continue d'être dirigé par la société antérieure à la République »². Jules Ferry ne pouvait contrer les effets du libéralisme qui maintient la pérennisation des deux ordres d'enseignement. La pratique démocratique n'en est encore qu'à ses commencements. Sans doute est-ce davantage du côté de l'éducation spécialisée que la problématique de l'égalité, en termes d'égalisation des chances, a commencé à voir le jour avec la création des Classes de Perfectionnement. Des mesures législatives progressives³ s'attachent à rendre possible une scolarisation pour les enfants qui ne peuvent s'adapter à l'enseignement commun, et se trouvent de ce fait marginalisés : « *En suscitant la création de classes de perfectionnement, Alfred Binet a moins exclu de la classe « normale », qu'intégré déjà à l'école plusieurs de ceux qui étaient promis à l'hospice... moyennant une structure spéciale. C'est la ségrégation scolaire et sociale définitive qu'il voulait écarter; et son intention implicite était que le séjour dans les classes de perfectionnement fut provisoire et permit la réintégration* »⁴. Le secteur de l'éducation spécialisée a donc à charge de corriger les inégalités de naissance, des handicaps des uns à la malchance de autres. Il se constitue comme une sollicitude supplémentaire, voire compensatoire. Il est, en quelque sorte, une forme de recherche d'égalisation des chances, afin que tous puissent bénéficier des bienfaits de l'éducation. On parlerait aujourd'hui de « *discrimination positive* ». L'interprétation du sens du secteur de l'éducation spécialisée ne fait cependant pas l'unanimité. Certains y lisent plutôt une logique ségrégative⁵. Il est vrai que l'école, en s'imposant comme « *vecteur de la norme sociale* », désigne de manière plus ou moins ostentatoire celui qui s'en différencie. Jusqu'à l'obligation scolaire, n'étaient repérés que les enfants ayant un handicap apparent (sensoriel, moteur et mental profond). Avec l'obligation scolaire, apparaissent « *les retardés scolaires* », plus tard, « *les inadaptés* ». C'est là l'effet pervers du fonctionnement d'une institution, dont le but est ordonné à l'égalité des citoyens, à la libération de l'homme par le savoir, à l'unification nationale, culturelle, linguistique et politique. Le rationnel est édifié, qu'on le veuille ou non, sur le principe d'homogénéisation qui, par conséquent, s'accommode mal de l'hétérogène.

¹ Nique (C.) et Lelièvre (C.), op. cit., p.41. Philippe Meirieu et Marc Guiraud soutiennent la même thèse: « *L'école Ferry n'a jamais établi le règne de la raison ni éradiqué les appartenances communautaires ou les fanatismes en tout genre* » ibid., p.65.

² Rémond (R.), in Introduction à l'histoire de notre temps, op.cit., p.64.

³ Cf notre développement dans le chapitre consacré à l'évolution législative.

⁴ Avanzini (G.), « Pour ou contre l'intégration scolaire », Le Binet Simon, « Alfred Binet et la pédagogie scientifique », n°608 III, 1986.

⁵ Simon (J.), L'intégration scolaire des enfants handicapés, Paris, PUF, 1988.

3.2. Ecole et équité.

3.2.1. La démocratisation de l'enseignement ou « la boîte noire » de l'égalité des chances¹

L'entrée dans le XX^e siècle attend l'avènement d'un ordre social plus juste pour l'ensemble de la société.² Après la première guerre mondiale, la question de l'intégration nationale semble en tout cas désormais résolue. Vers 1914, le projet de l'école unique fait jour. Il se traduit par la recherche d'un modèle d'organisation susceptible de défendre les individus contre la fatalité économico-héréditaire. C'est en adoptant l'objectif d'égalité des chances, que les Compagnons de l'université nouvelle vont imaginer ce dispositif pour tous les enfants de six à treize ans. Sa conception s'oppose à la structuration de l'enseignement par ordre, telle que nous l'avons décrite. L'origine sociale ne doit plus être le déterminant de l'orientation dans le parcours scolaire. La « *démocratisation de l'enseignement* » -l'expression apparaît en 1945- est cette volonté d'égalisation sociale, basée sur la sélection démocratique de l'élite par le mérite, que la gratuité doit permettre. Il s'agit de combler les failles du système ferryste, par une remise en ordre rationalisatrice capable d'instaurer l'égalité devant l'école, c'est-à-dire offrant des chances égales de promotion. L'école unique mettra, en fait, plus d'un demi-siècle à se réaliser ; c'est la V^e République qui réalisera cet idéal de gauche. Les écoles primaires vont très peu changer entre 1890 et 1940. Elles se caractérisent par leur organisation centralisée et très hiérarchisée³. Antoine Prost note une continuité étonnante tant dans les conceptions pédagogiques, que dans les méthodes, tout au long de cette période. « *De Jules Ferry à la IV^e République, les réformes sont peu nombreuses et ne remettent pas en question l'ensemble de l'enseignement* »⁴. L'école primaire reste l'école du peuple, « *pas question d'en faire le vestibule de l'enseignement secondaire* »⁵. Les nouveaux programmes de 1923 rappellent que l'objet de l'école primaire « *n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles elle touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* ». L'intention est louable et a le mérite de recentrer le rôle et la fonction de l'école primaire, qui se présente comme un incontournable. Mais pourquoi apparaît-elle suffisante pour les uns, quand elle est un tremplin pour les autres ? Son fonctionnement est, dans les faits, éminemment

¹ L'expression est de Derouet (J.L.), in Ecole et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux, Paris, Métaillé, 1992. Jean-Louis Derouet entend par là une idée-force qui organise toute la pensée réformatrice sur l'éducation et constitue un réseau de connexions gigantesque, une « bonne forme » qui ne saurait être mise en question.

² A partir de 1900, le Parti Socialiste prend de plus en plus d'importance. Le socialisme rêve d'élargir la démocratie politique en démocratie sociale. Un ensemble de mesures protectrices contre les risques sociaux se développent, notamment: assurances contre les accidents du travail, contre la maladie.

³ Pour Stiker (H.J.), « *la hiérarchie est une manière de régler, d'étager et de réduire les écarts et d'établir du continu.* » Elle se rapporte à un « *schème culturel qui a habitué l'esprit à réduire les différences sur le plan de la représentation mentale et sociale* ». Cette habitude des emboîtements successifs neutralise les diversités. « *L'altérité est endiguée par la force de l'ordonnancement hiérarchique.* » in Culture brisée, culture à naître, Paris, Aubier Montaigne, Présence et pensée, 1979, pp.48-49.

⁴ Prost (A.), op.cit., p.276.

⁵ ibid., p.278.

sélectif. A la veille de la seconde guerre mondiale, seulement 6,5% des élèves d'une classe d'âge entrent en sixième. Sous le gouvernement de Vichy, l'élan démocratique, qui commençait à souffler sur la société, est suspendu. La devise républicaine, « *liberté, égalité, fraternité* », est abandonnée pour « *travail, famille, patrie* ». « *Les hommes de Vichy profitent de la défaite pour supprimer le régime républicain et démocratique qu'ils avaient toujours honni* »¹. Le principe de laïcité est remis en question. L'éducation morale et civique est marquée par l'idéologie du régime. C'est le général De Gaulle, par l'ordonnance du 9 août 1944 relative « *au rétablissement de la légalité républicaine sur le territoire français* » qui permettra l'abolition de tous les actes législatifs et réglementaires du gouvernement Pétain. Gratuité, obligation scolaire, laïcité seront à nouveau réaffirmées pour l'école.

En 1947, le plan Langevin-Wallon², inscrit dans la mouvance de « l'école nouvelle », soutient la promesse d'une société nouvelle et plus démocratique, en dessinant le projet d'une école idéale conçue en fonction des enfants, de leur âge, de leurs aptitudes et de leur psychologie³. Même si ce texte n'a pas donné lieu à la grande réforme annoncée, en tant que texte officiel, il permet de juger du degré des attentes, l'école y étant décrite comme un instrument essentiel du progrès démocratique centré sur un principe de justice. « *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiale, sociale, ethnique ont un droit égal au développement maximum... L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture... La législation d'une République démocratique se doit de proclamer et de protéger le droit de tous les enfants* »⁴. A lire ce projet de réforme, on ne peut qu'être étonné de sa cohérence interne et de sa force prospective. Les deux précurseurs y proposent un enseignement obligatoire pour tous les enfants de 6 à 18 ans, gratuit, et structuré en trois cycles successifs. « *Tous les enfants recevront un enseignement adapté à leur développement mental et susceptible de répondre à leurs besoins immédiats* »⁵. Il s'agit de régler la tension entre l'exigence d'égalité civique et la nécessité de préparer les enfants à la division du travail. « *L'introduction de la « justice à l'école » par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous* »⁶. L'école se veut juste⁷, et n'a d'autres limitations que

¹ Combes (J.), op. cit., p.103.

² « La réforme de l'enseignement » Projet soumis à Monsieur le Ministre de l'Education nationale par la Commission ministérielle d'étude en 1945.

³ L'égalité des chances constitue l'axe essentiel du plan Langevin-Wallon. Ses principes d'application avaient déjà été imaginés en 1909 par Ferdinand Buisson, en 1934 par le Ministre de Monzie, sous le front populaire par Jean Zay.

⁴ Citation du projet, Palméro (J.), op.cit., p.365.

⁵ Palméro (J.), op.cit. Des institutions apparaissent : le premier CMPP date de 1946, et est présidé par Henri Wallon; le corps des psychologues scolaires naît à cette période ; autant d'institutions travaillant aux questions de l'adaptation et de l'intégration.

⁶ Langevin (P.) et Wallon (H.), op. cit.

⁷ Cette « justice » perd-t-elle son évidence lorsqu'elle s'adresse aux enfants déficients intellectuels? « *Le texte de Langevin et Wallon est d'une conception très ségrégationniste et très pessimiste à l'égard des déficients intellectuels.* » écrit Gillig (J.M.), Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Paris, Dunod, Formation et Pédagogie, 1996, p.42. L'auteur reproche aux auteurs du plan d'avoir une représentation négative de ces enfants et peu d'ambition à leur endroit.

celles liées aux possibilités des élèves. Dans la réalité, son accès ne doit plus être affaire de rang social ou de niveau de fortune, mais subordonné exclusivement aux aptitudes. Si la notion d'aptitude apparaît complexe et noue des liens subtils avec les inégalités sociales¹, elle permet de relier souci d'équité et rationalité économique. Cette dernière, réclame que soit exploité le gisement de compétences que représentent les plus doués des enfants des classes populaires. « *Ce qui est injuste, c'est que la durée de l'enseignement correspondent à des différences d'origine sociale, et non à des différences d'aptitudes* »². Pour affiner l'évaluation, un tel programme requiert l'appui de la recherche psychologique. Paul Langevin et Henri Wallon croient à l'existence d'une psychologie fortement instrumentée, capable de cerner de façon sûre les aptitudes. C'est à leur époque que cette science va prendre un essor considérable avec Jean Piaget, René Zazzo, Roger Misès. Les deux réformateurs utilisent les termes de « *souplesse* », de « *diversité* » pour définir un système éducatif qui sait jouer de la « *combinaison d'études* » et des « *groupements de disciplines* » pour être adapté. Dans cette logique, « *l'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique* »³. Nous sommes vraiment, ici, dans une anticipation démocratique qui fera de leur texte la « *référence quasi-futuriste* »⁴ de tous ceux qui militent pour la démocratisation de l'enseignement. En fait, celle-ci va s'avérer un processus beaucoup plus lent et tâtonnant que ne le pensaient initialement les deux auteurs, dont le projet ne reçut à l'époque pas même un début d'exécution. Roger Gal, créateur de l'INRP, dénonce, en 1949, l'inégalité devant l'école : le milieu social est désigné comme facteur d'inégalité scolaire. C'est là, toujours, la conséquence néfaste d'un système dont le principe régulateur est l'idéal d'égalité des chances et s'avère trop soucieux d'homogénéisation. Démocratiser et augmenter la fréquentation scolaire n'assure pas, de fait, la réussite de tous. Plus que l'idée d'une école adaptée à chacun en fonction de ses aptitudes, c'est l'idée d'une école standardisée qui tend à s'imposer autour de la recherche du principe qui l'anime. La standardisation se présente comme un compromis national. Avec la centralisation, elle construit un univers scolaire rigide. L'égalité est entendue comme chance égale de promotion, mais sa recherche systématique est redoutable : la pensée devient totalitaire et dérive vers l'idéal d'une société où l'école serait capable d'abolir les inégalités ou de les éradiquer en excluant le problème!. Ainsi pense-t-on que, pour réformer en profondeur l'institution, pour qu'elle devienne une plate-forme de l'égalité des chances, il importe d'en passer par une recherche compulsive du même : aux mêmes livres, mêmes programmes de l'école Jules Ferry, s'ajoutent mêmes cursus, même formation, mêmes établissements, mêmes concours. « *C'est en offrant partout les mêmes conditions d'enseignement, les mêmes références culturelles, les mêmes critères d'évaluation que l'école offre à tous les enfants des chances*

¹ Pour Best (F.), le danger de cette notion est qu'elle est trop vite « transformée en une acception non scientifique, non informée par la psychologie: on parlera de « don pour les études », d'« élèves doués », « non doué » voire « surdoués ». *L'échec scolaire*, Paris, PUF, Que sais-je, n°636, 1997, p.8.

² ibid., p.148.

³ Derouet (J.C.), op. cit., p.148.

⁴ Selon l'expression d'Antoine Prost, op. cit.

égal^{es} »¹. La formulation n'est pas excessive. L'obsession de l'identique est l'envers de la boîte noire de l'égalité des chances.

3.2.2. Le démantèlement du principe d'égalité des chances

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, les effectifs scolaires ne cessent de croître sous la poussée conjointe du redressement de la natalité, de la pression de la demande sociale et de la prise de conscience des politiques de la nécessité du développement des scolarisations². La perception et la sensibilité aux inégalités sociales avivent l'attente et la confiance dans les études. La réforme Fouchet, en 1963, crée les CES³ et clôture ainsi définitivement la structuration de l'enseignement par ordre, en instaurant celle par niveau. Cette dernière est censée assurer, au moins formellement, l'égalité des chances. En 1967, est décrétée, non sans difficultés matérielles, l'application de la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans. La réforme Haby, en 1975, va plus loin dans le principe d'unification, puisque c'est elle qui instaure le collège unique, avec la suppression de toutes filières différencierées. C'est l'heure du fameux slogan « *les mêmes chances dans tous les cartables* ». Toutes ces réformes trouvent, dans l'égalité des chances, leur référence principale. Si les choix scolaires, avant 1975, étaient déterminés largement par le milieu social, la réforme vise à les rendre désormais dépendants des seuls mérites scolaires, en droit fil des intentions de Langevin et Wallon et de l'esprit des Lumières. Le dispositif de l'école de l'égalité des chances serait-il désormais réalisé ? En fait, que la création du « collège pour tous » ait des prétentions démocratiques, ne signifie pas pour autant la fin des inégalités sociales. Penser cela, serait considérer l'école comme capable de modifier la société. C'est d'ailleurs sur ce front, que celle-ci va se trouver précisément attaquée. Malgré le cheminement démocratique que tracent successivement les textes législatifs, la période voit se développer une interrogation sociologique de l'école. Par elle, le système de l'égalité des chances perd sa puissance de conviction, voire se décompose. « *Ce qui a commencé à décomposer le système de l'égalité des chances, c'est l'épreuve empirique à laquelle l'ont soumis, presque ensemble, la société et les sciences sociales dans la deuxième moitié du XX^e siècle* »⁴. Quoi que tentent les mesures officielles, il semble en effet que la distillation sociale -plus souterraine il est vrai- n'en perdure pas moins. « *La démocratisation n'est pas au rendez-vous des réformes* »⁵. Ainsi, un puissant courant globalisant d'inspiration socio-politique se répand à partir des années 60. Jean-Claude Derouet évoque cette époque comme constituant « *un grand chambardement* », « *une période d'incertitude* », « *une période de dénonciation* ». C'est à ce moment que l'école va être dénoncée de tous les points de vue possibles. S'appuyant sur des études statistiques et des théories généralistes ou structuralistes du système d'enseignement, les travaux correspondants remettent

¹ Langevin et Wallon, op. cit.

² « *De la fin de la seconde guerre mondiale jusqu'en 1952, l'école primaire scolarise environ 4,5 millions d'élèves... Dans les années 50, l'effectif global des écoles primaires atteint près de 6 millions d'élèves* ». Combes (J.), op.cit., page 111.

³ CES : Collège d'Enseignement du Second degré.

⁴ Derouet (J.C.), op. cit p.45. Il parle même de « *fin du monopole de l'égalité des chances* ».

⁵ Prost (A.), *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p.65.

durement en question la justification sociale de l'école. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹ démontrent, en 1964, que, au plan macro-sociologique, l'école est le produit d'une société inégalitaire. Non seulement elle maintient et reproduit mais accentue, parfois, l'inégalité des chances en diffusant des cultures, des langages, des notions qui privilégièrent incidemment les milieux favorisés. L'ouvrage « Les héritiers » constitue le point de départ d'un important courant critique à l'endroit de l'école à partir duquel seront explorées les différentes directions de remise en ordre de l'univers scolaire. « *Ce que Bourdieu et Passeron reprochent à l'école, c'est de ne pas faire ce qu'elle dit* »². Son rendement est faible. Moins de la moitié des élèves parcourt le cursus dans le temps prévu³. La notion d'échec prend consistance. Les litotes employées pour le désigner sont déjà nombreuses, variées selon les époques : anormaux scolaires, retardés, débiles, déficients intellectuels, inadaptés, élèves faibles, peu doués, en difficultés, etc. Les redoublements, la sélection, l'orientation, l'échec aux examens, la sortie du système scolaire sans qualification, sont autant de faits tangibles qui permettent de le repérer. Si le terme d'« échec » apparaît dans les années 50, c'est dans les années 60 qu'il commence à être vraiment utilisé. L'école est accusée d'être hypocrite : le mérite scolaire n'est pas ce qu'elle annonce officiellement ; il est une mystification qui légitime secrètement les priviléges de naissance, la classe bourgeoise en particulier⁴. L'école transforme en inégalités naturelles, « inégalités de dons », ce qui n'est au fond qu'inégalités sociales. Ivan Illich affirme même, en 1971⁵, que l'école est nocive en tant qu'institution. Toute institutionnalisation produirait une dégénérescence : l'institution, quelle qu'elle soit, finit toujours par travailler insidieusement à assurer sa pérennité, en oubliant sa fonction initiale. Comme le note Olivier Reboul⁶, « *Yvan Illich semble avoir raison lorsqu'il dénonce le fait que l'école aurait transformé la vieille maxime de l'Eglise à son projet à elle : hors de l'école, pas de salut* ». Dans cette théorie sociologique, l'institution école est ce qui empêche paradoxalement la diffusion de la culture. C'est là l'effondrement radical de sa légitimité. Aux fatalismes biologiques et sociologiques, dénoncés précédemment, s'ajoute ainsi un nouveau fatalisme, politico-institutionnel cette fois qui ôte un peu plus de pouvoir à l'école pour assumer ses missions. L'école ne peut prétendre fonctionner, en entretenant l'illusion selon laquelle elle posséderait le monopole de l'éducation. Rejetée au banc des accusés, elle ne peut plus jouer sur ses prétentions éventuelles en matière d'égalité sociale. La force des attaques s'explique par l'ampleur des attentes et des illusions. L'école des années 60 a été le lieu de projections

¹ Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.), Les héritiers, Paris, ed. de Minuit, 1964, et aussi La Reproduction, Paris, Editions de Minuit, 1970.

² Derouet (J.C.), op., cit. p.50. La sélection que fait l'école ne donne pas les mêmes chances à tous car ses procédures privilégient ceux pour qui sa culture est familière. « *En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'école revient primordialement au milieu familial.* » p.51.

³ En 1960-61, 52% des élèves de CM2 ont un an de retard ou plus (Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, Service des statistiques du Ministère de l'Education nationale, 1984.)

⁴ Une préfiguration de cette remise en cause peut être repérée dans la littérature pédagogique en 1932. Nizan y dénonçait déjà les rapports que les savoirs scolaires entretenaient avec la classe dominante.

⁵ Illich (I.), Une société sans école, Paris, Seuil, 1971.

⁶ Reboul (O.), La philosophie de l'éducation, Paris, PUF, 1990 p.42.

mythiques : l'école libératrice, égalisatrice, lieu de promotion de tous. Elle a bénéficié, sans nul doute, de l'expansion économique que connaît la société à cette époque. Elle fondait d'ailleurs sa crédibilité sur la confusion entretenue, et conjoncturellement validée, entre sa fonction de construction des apprentissages et celle de promotion sociale concrétisée par une entrée sans histoire dans la vie active. Cette confusion poussait les familles à faire confiance à l'institution et ce, à juste titre puisque, quel que soit le niveau de qualification des jeunes à la sortie du cursus, l'insertion socioprofessionnelle ne posait pas de problèmes majeurs. La situation économique fait leurre.

Enkyster l'analyse de l'école dans la seule fonction reproductive des inégalités sociales entraîne fatalisme et découragement, et risque de maintenir l'immobilisme¹. D'autres références sont dès lors invoquées : la chaleur communautaire, les recherches de rendement, le respect de l'enfant, la libre concurrence entre les établissements, qui tendront à s'imposer comme autant de principes susceptibles de fournir une autre légitimité à l'éducation, autant de pédagogies nouvelles pour stimuler la foi dans un autre possible. A l'expérience, les perceptions changent. L'échec scolaire doit être reconnu et analysé. S'il ne peut être éradiqué, au moins toutes les forces doivent-elles être mises en œuvre pour le faire régresser. « *l'échec scolaire, dit F. Vaniscotte, naît du heurt de logiques différentes: scolariser le plus grand nombre d'élèves, le plus longtemps possible, satisfaire aux nécessités économiques, sélectionner les élites* »². Les années 60-70 voient s'opérer une expansion massive du secteur de l' « enfance inadaptée »³ que Jean Simon dénonce comme relevant d'une fièvre ségrégative. Il faut dire qu'avec le développement des sciences psychologiques, les cadres nosographiques prolifèrent ; se définit une multitude de syndromes, jusque là amalgamés et non spécifiquement répertoriés. L'approche des difficultés d'apprentissage s'effectue selon un modèle défectologique : il s'agit toujours de dresser la liste des troubles, des carences ou des déficiences, de pathologiser finalement les difficultés scolaires. Francine Best, s'appuyant sur les travaux d'Eric Pfaisance, écrit⁴ : « *la pathologisation de l'échec, outre qu'elle conduit à participer à l'idéologie des dons (on naît doué ou non doué pour l'école) conduit à l'extension du modèle du « cas pathologique » et de la mes-utilisation de la notion de débilité mentale et de sa mesure, le QI* ». Des distinctions de plus en plus fines justifient la spécialisation et la multiplication des structures d'accueil. La théorie du « *handicap socioculturel* » -comme insuffisance intellectuelle liée à l'appartenance sociale- va servir là de justificatif commode. Elle est critiquable au sens où, en mélangeant des concepts venus de l'enfance inadaptée et des théories sociologiques, elle tend à laisser accroire qu'un milieu social peut souffrir d'un mal endémique irrémédiable⁵. L'expression n'est d'ailleurs qu'un avatar du vocabulaire pour désigner l'échec scolaire. Celui-ci est un phénomène complexe dont l'origine est ancienne. « *C'est autour des concepts d'inadaptation scolaire, poursuit Francine Best, d'anormalité, voire de débilité mentale qu'il se forge* ».

¹ Cela justifie même les inégalités sociales, écrit Avanzini (G.), L'école, d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions, Toulouse, Erès, 1991.

² Vaniscotte (F.), « L'échec scolaire en Europe », in « Echec et réussite scolaire », CNDP, 1996.

³ Cf le chapitre consacré à cette question.

⁴ Best (F.), op. cit., p.11.

⁵ Best (F.), ibid., p.10.

Ce qui était, hier, mesure de discrimination positive et de compensation, tend à devenir mesure de sélection et de relégation, et n'a plus grand chose à voir dans les faits avec le principe d'égalité des chances. Aux ambitions d'homogénéisation du système répond une désignation de plus en plus impitoyable de tout ce qui apparaît, peu ou prou, marginal. L'échec scolaire devient un phénomène social. « *Au début du siècle, explique Jean-Claude Derouet, le mauvais élève n'était qu'un cas particulier, un cancre. A partir des années 60, il devient un effet de structure* ». Poussée par la conjoncture socio-économique, l'école tend à céder à l'élitisme, exaltant des secteurs de prestige au mépris des plus faibles. Si l'éducation spécialisée s'est montrée inépuisable dans son inventivité à répondre à l'enjeu qui lui était posé, les instances « normales » vont, peu à peu, trouver dans la prolifération des instances spécialisées les justifications d'un rejet de plus en plus fréquent et systématique. On assiste, incidemment, à une relégation en masse des « échoués scolaires ». Les SES, aujourd'hui transformées en SEGPA, étaient des structures spécialisées destinées aux enfants déficients légers. Dans cette perspective, elles apparaissaient le prolongement des Classes de Perfectionnement. Elles étaient implantées en collège, lieu où la visibilité de l'échec est le plus flagrant. En s'ouvrant à tous les échoués scolaires, quel que soit leur profil, l'orientation s'est mise alors à masquer la reproduction sociale. « *L'orientation en SES offre un exemple de renforcement des inégalités sociales par l'orientation scolaire* »¹. Le nombre de déçus de l'égalité des chances s'accroît. Ainsi, alors que derrière les tensions développées de 1882 à 1975 s'est posée et reposée la difficile question de l'égalité en droit à l'éducation, aucune réponse n'a pu être trouvée pour celle non moins complexe des inégalités de fait. La recherche de résultats égaux pour tous à la fin du cursus est entr'aperçue comme chimère. Les théories de la culture critique, à partir des années 60, montrent combien peut-être impuissante toute réforme du système éducatif visant à instaurer l'égalité sociale². Désormais « *il est vain d'espérer faire contrepoids par l'école aux tendances d'une société* »³. Par ailleurs, il est nécessaire de repenser le concept d'égalité qui ne peut se réduire à une recherche d'uniformisation. Antoine Prost dénonce cette tradition culturelle qui voit, dans l'uniformité, la garantie de l'égalité. La sujexion de tous à un modèle éducatif et culturel unique n'est là qu'égalitarisme, attachement à une égalité purement formelle qui ne maîtrise pas, loin s'en faut, l'ambition démocratique. « *L'unité des normes scolaires comme objectif est effectivement démocratique ; l'unité des normes scolaires comme itinéraires obligatoires est au contraire antidémocratique* »⁴.

L'intégration scolaire serait-elle une nouvelle façon de relancer la question de l'égalité⁵ ? Si la société est inégalitaire par nature, tout le

¹ Best (F.), op.cit., p.106.

² « *C'est la sociologie qui a désaccordé les certitudes de l'école de l'égalité des chance* ». Derouet (J.C.), ibid., p.48.

³ Prost (A.), Eloge des pédagogues, op. cit., p.56.

⁴ ibid., p.113.

⁵ Il faut bien situer une fin à la période de contestation sus-décrise. Elle s'éteindrait vers 1978, au moment où les jeux semblent effectivement se calmer et où l'école paraît entrer dans un univers dont les principes de justification

processus d'institutionnalisation de l'école démocratique, depuis 1945, a visé à contrer, autant que faire se peut, ses effets négatifs. Malgré les travaux critiques dénonçant l'institution scolaire comme machine à reproduire les inégalités, les espoirs de démocratisation restent vivaces. Que l'école s'avère démunie face à la lutte engagée contre les inégalités sociales n'empêche pas qu'elle continue à soutenir les valeurs qui sont les siennes. L'école hésite entre un certain nombre de modèles qu'elle a élaboré tout au long de son histoire. Le modèle de « *l'intérêt général* », en valorisant ce qui est général aux dépens de ce qui est particulier, fait de l'école une école coupée du monde. Le modèle « *communautaire* », fondé sur les valeurs d'affectivité et de relation de personne à personne, proteste contre les effets néfastes de l'évaluation. Celui de « *l'efficacité* », incarnée dans la pédagogie par objectifs, réduit le problème de l'éducation à un problème technique. Le modèle « *marchand* » construit l'école des consommateurs, quand celui de « *la créativité* » s'oppose à la bureaucratisation de la culture et à la démagogie de la rentabilité scolaire. Même si tous ces modèles ne correspondent pas à une période historique spécifique, ils ont tous, peu ou prou, pénétré l'univers scolaire¹. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées est déterminante pour l'analyse de la justice en matière d'éducation, puisqu'elle énonce l'obligation d'éducation pour tous les enfants handicapés. Elle entérine en fait une évolution institutionnelle qui commence avec la création des Classes de Perfectionnement en 1905. Par elle, tous les enfants, quel que soit leur handicap, ont droit à une éducation qui les prépare à une insertion sociale². Le domaine du handicap est sous le signe de l'égalisation des chances telle que le laisse présager son origine sémantique, mais l'égalisation n'est pas l'égalité. Andrea Canevaro dénonce, à ce propos, « le mimétisme tragique (...) position qui tend à reconnaître l'enfant atypique comme parfaitement égal à l'enfant « normal » et qui crée ainsi une nouvelle violence et une nouvelle négation de son identité (...) Cette attitude ambiguë nie donc la possibilité à l'autre d'être lui-même et, paradoxalement, en déclarant son égalité, lui interdit une véritable rencontre ³ ». Dans les marges du système éducatif, du côté de l'éducation nouvelle et dans l'éducation spécialisée, les ambitions sont particulièrement ardentes. La question de l'échec scolaire y est dénoncée à travers la fonction sociale de l'école⁴. En recevant « également » tous les enfants et en leur imposant des normes, en assimilant le développement à la

se font multiples. Dans cette période, « le problème n'est plus de proposer d'autres principes de justice pour remplacer l'idéal d'égalité des chances mais de s'orienter entre plusieurs principes. » Derouet (J.C.), op.cit., p.65.

¹ Pour Jean-Claude Derouet, ce sont les modèles de « *l'intérêt général* », de « *la communauté* » et de « *l'efficacité* » qui sont aujourd'hui prépondérants.

² Bien que cette loi exprime de bonnes intentions, ses décrets d'application ne sont pas encore de nature à faire advenir une « société d'individus » pense Henri-Jacques Stiker. Les décrets d'application tendent au contraire à instaurer une politique d'assistance d'Etat encore plus généralisée avec le système d'allocations qui bureaucratisé les processus d'attribution et ôtent aux personnes handicapées le droit à la parole. La loi « *catégorise les citoyens handicapés au lieu de leur redonner une situation dans le tissu social concret* ». Ainsi, la législation est encore loin de réussir à promouvoir le « *vivre-avec-les-autres-différents* », Culture brisée, culture à naître, op.cit., pp.148-150.

³ Canevaro (A.), op.cit., p. 116.

⁴ Voir à ce sujet Plaisance (E), « De l'interprétation des échecs scolaires, l'échec scolaire: doués ou non doués? », GFEN, Editions sociales, 1974, p.68.

performance scolaire¹, l'école crée l'échec de tous ceux qui ne peuvent participer d'emblée à ses préoccupations, ses exigences et son langage. A partir des années 70, le système de standardisation commence à se disloquer par l'introduction d'une série de mesures visant à différencier les conditions de scolarisation, sans marginaliser pour autant les élèves. Plusieurs circulaires ministérielles cherchent à assurer les bases de conditions efficaces de scolarisation dont un certain nombre concernent les enfants inadaptés. Leur lecture laisse à penser que le principe d'égalité anime toujours très fortement la philosophie de l'école, mais cherche officiellement des applications de plus en plus nuancées, en dehors de la logique du « même pour tous ». En 1970, paraît un texte² définissant les modalités de prévention des inadaptations et les moyens à mettre en œuvre. Son signataire, Pierre Billecocq, secrétaire d'état, y évoque explicitement l'argument de l'égalité des chances : « *j'attire tout particulièrement votre attention sur l'importance de ces mises en place dont l'efficacité déterminera celle de l'ensemble des structures à créer et, en définitive les possibilités d'égaliser les chances des élèves* ».

Avec la stagnation économique, au début des années 80, l'appréhension de la question en matière de justice scolaire commence à prendre des contours différents. Au terme de trente années de débat durant lesquelles le principe d'égalité des chances s'est démantelé progressivement et le système de standardisation s'est délité lentement, s'ouvre un temps qui voit une diversification des approches. Après avoir été profondément déstabilisée par les critiques, l'ambition égalitaire apparaît sous une forme plus opérationnelle : toute pédagogie est entr'aperçue comme ayant une fonction d'adaptation en même temps que de compensation. Si l'on affirme que l'école porte en elle des valeurs positives susceptibles de favoriser le développement des enfants quels qu'ils soient, la règle impose le maintien de l'enfant dans son milieu ordinaire de vie, chaque fois que possible. Le principe d'égalité de droit réclame avant toute chose que soit contre tout risque de marginalisation, voire d'exclusion. C'est la fonction d'intégration sociale de l'école qui est soulignée ici. Sa traduction nécessite la recherche d'ajustement local : l'école s'efforce de s'adapter aux demandes de la communauté et à ses caractéristiques. Analysant synthétiquement la question, Jean-Claude Derouet démontre que « *nous sommes passés d'une pensée systématique, où l'état se voyait confier une mission d'égalité des chances par la standardisation des conditions d'enseignement, à une conception pragmatique, qui attend des enseignants et des collectivités territoriales qu'ils ajustent au coup par coup les défauts les plus criants du système, tout en sachant que la perfection n'est pas de ce monde* »³. L'école apporte une culture commune aux différents groupes sociaux et répond ainsi au principe de « *commune humanité* ». Il s'agit avant tout de lutter contre tout type de marginalisation. L'injustice n'est pas dans l'inégalité mais dans l'exclusion. Au début des années 80, les mesures concernant 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, la création des baccalauréats professionnels ressortissent -au moins au plan quantitatif- de ce souci de justice. Il est possible dès lors de considérer ce diplôme aujourd'hui, plus comme un certificat de citoyenneté, que comme marquant une position sociale. « *Lorsque le BAC ne*

¹ C'est la thèse développée par Pierre Vayer et Charles Roncin, pour qui « les classifications socio-scolaires conduisent à la ségrégation institutionnalisée ».

² Circulaire n°4 - IV - 3 du 9 février, BOEN, n°8, du 19 février 1970.

³ Derouet (J.C.), op. cit. p.275.

concernait que 20 ou 30% d'une génération, il constituait une promesse d'accès aux positions de responsabilité et d'encadrement et donc, pour les enfants d'origine populaire, une promesse de promotion sociale. Si 80% des jeunes y accèdent, ce diplôme ne promet plus une position sociale, mais devient un simple certificat de bonne citoyenneté »¹. La création des ZEP², en 1981³, est l'exemple le plus significatif de l'orientation nouvelle engagée. Cette politique vise l'amélioration des conditions de l'enseignement, susceptibles de faire de l'école un espace de justice et d'égalité en donnant plus à ceux qui ont le moins. Pour assurer l'égalité de tous les enfants devant, et à l'école, et lutter contre l'échec scolaire, il apparaît nécessaire d'en passer paradoxalement par une répartition inégalitaire des aides⁴. Il s'agit d'adopter d'autres moyens que ceux de la standardisation. L'idée des ZEP « oppose à l'école unique une alternative où la justice ne procède plus de l'égalité de traitement »⁵. Les moyens supplémentaires accordés participent d'une politique de discrimination positive. Dans cette approche, l'échec scolaire est aperçu dans sa nature systémique et sociale, comme tenant autant d'un fait de société que d'un fait exclusivement scolaire. « L'échec n'est pas une fatalité », écrit Francine Best qui explique par ailleurs qu'il n'appartient pas en propre à un individu-élève mais relève davantage d'un « effet-système »⁶. Il nécessite une réponse à la fois pédagogique, éducative et sociale. Aussi les ZEP, implantées dans des territoires où vivent des populations en difficultés sociales, économiques et culturelles, sont-elles conçues en système de réseau, comme une « construction sociale autant que scolaire »⁷. Elles impliquent une politique qui voit le développement du rôle et des fonctions des municipalités, principales interlocutrices dans cette politique. Cependant, « les partenariats sont encore fragiles en un moment de l'histoire du système éducatif français qui oscille entre égalité-uniformité et adaptation aux problèmes sociaux territorialisés »⁸. De plus, le rapport entre l'égalité des chances devant l'école et l'inégalité des moyens à mettre en œuvre, n'est pas sans déclencher des réactions chez les enseignants, dont l'égalitarisme traditionnel ne peut avaliser un tel principe. André de Péretti parle de « réflexe identitaire » pour désigner la tendance du corps enseignant à revendiquer l'égalité des contenus et des méthodes pour tous les enfants au nom de l'égalité.

Sans doute parce que tous les dispositifs susceptibles de réduire le problème ont été construits et mis en place -qu'on pense aux GAPP et à toutes les autres structures vouées à la prévention, aux traitements des difficultés

¹ ibid., p.278.

² ZEP : Zone d'Education Prioritaire.

³ Cette politique a été initiée par Alain Savary. Elle sera renforcée ultérieurement par la loi d'orientation de 1989 et les circulaires d'application du 1^{er} février 1990 et du 22 décembre 1990. On est passé de 355 ZEP en 1982 à 558 en 1994.

⁴ Notons entre autres mesures, outre l'attribution supplémentaire en postes et en heures d'enseignement: la suppression des classes surchargées, une aide à l'orientation et au développement de projets personnels, l'accueil des deux ans à l'école maternelle qui a démontré depuis longtemps combien elle favorisait l'égalisation des chances tout au long de la scolarité ultérieure (on sait que l'image de soi comme être social et élève se construit dès 2 ans).

⁵ Derouet (J.C.), op.cit., p.39.

⁶ Best (F.), op.cit., p.18.

⁷ Best (F.), ibid., p.92.

⁸ Best (F.), ibid., p. 95. Sur la question, voir chapitre sur les partenaires..

scolaires et placées aux points névralgiques du cursus¹-, la question change de tournure. La nécessité se fait sentir de passer d'une interprétation macrosociologique de l'échec scolaire à une approche microsociologique, centrée sur l'individu. En effet, le croisement de corrélations statistiques a ses limites dans l'interprétation de l'échec scolaire, puisqu'il ne donne qu'un point de vue massif et anonyme, mais ne dit rien de l'histoire de l'individu confronté à cette situation. « *Le défi est de comprendre*, dit Bernard Charlot, *comment de l'inégalité sociale se transforme en différenciation scolaire à travers des histoires singulières* »². S'il existe une indéniable corrélation statistique entre l'échec scolaire et l'origine sociale, l'expérience de la scolarité comme *histoire singulière marquée par des événements, des rencontres, de l'imprévisible* n'est pas à négliger. Celle-ci relève du rapport intime que la personne entretient avec l'école et avec le savoir. Ce qui produit la différenciation scolaire à partir de la différenciation sociale est la question de ce rapport; nombreux sont les élèves qui ont besoin d'être aidés pour donner un sens à l'école. Sans nier l'intérêt des analyses statistiques, il apparaît nécessaire de procéder à une approche clinique. « *Pour dénouer l'emmêlement d'événements, d'affects, de comportements qui peuvent être source d'échec scolaire, il est nécessaire de se référer aux histoires individuelles des élèves, à la trajectoire de chacun, aux processus interactifs qui transforment les différences sociales en inégalités scolaires* »³. En changeant de niveau d'analyse, la problématique de l'échec scolaire se complexifie et s'ouvre sur des issues nouvelles, prometteuses et des conceptions de remédiations encore non explorées. Ainsi, au traitement quantitatif se substitue une approche à caractère qualitatif⁴. C'est peu à peu l'avènement de la problématique du sujet -sujet singulier- que quelques années plus tard le Ministre Lionel Jospin souhaitera placer au cœur du système. L'intention n'est pas nouvelle ; elle s'en réfère au vieux principe de l'Education nouvelle qui mettait l'enfant au cœur de son apprentissage. C'est sa reprise dans un texte de loi qui constitue la nouveauté. La problématique des finalités qui animent le monde scolaire se trouve à nouveau au centre des débats. « *La société va-t-elle accepter qu'une de ses institutions essentielles, l'école, soit centrée seulement ou principalement sur l'épanouissement de l'enfant et non sur l'utilité sociale ?* », interroge Michel Lobrot⁵. A partir de la loi de 1989 et ses circulaires d'applications du 1er février 90 et du 22 décembre 90, l'organisation de la scolarité change. Elle est désormais conçue en cycles d'apprentissage pouvant s'étaler entre deux et quatre ans. Une telle mesure est censée limiter les redoublements. Si, pour nombre d'enseignants « maturationnistes », le redoublement est interprété comme une « seconde chance » accordée à l'élève, toutes les recherches entreprises concluent à son inutilité, voire à sa nocivité, car il possède une forte valeur prédictive de l'échec, surtout au cours préparatoire.

¹Les classes d'adaptation, les classes pour étranger, les classes pour enfants handicapés, etc.

² Charlot (B.), Bautier (E.), Rochex (J.Y.), Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Paris, Armand Colin, 1993, p.229..

³ Best (F.), op.cit., p. 27.

⁴ L'argument quantitatif n'est pas pour autant à dénier; en témoigne l'introduction du discours de Lionel Jospin le 15 février 1990: Depuis les années 60, le « *mouvement de démocratisation n'a fait que s'amplifier... On est passé d'un système élitiste -en 1954, moins de 30% des élèves de l'enseignement poursuivaient des études longues- à un enseignement de masse où tous les élèves accèdent à l'enseignement secondaire* ».

⁵ Lobrot (M.), A quoi sert l'école, Paris, Armand Colin, 1992, p.11.

Francine Best parle à ce propos *d'illusion* des maîtres, illusion qui tend à rendre particulièrement difficile la mise en place des cycles. La loi d'orientation de 1989 apparaît prudente sur la question de l'égalité des chances. Elle parle plus d'intégration que de mobilité sociale, fait remarquer Jean-Claude Derouet. La dynamique scolaire est centrée sur le projet de l'enfant, négocié avec l'institution. « *Le jeune construit son orientation. Nul ne peut décider à sa place.* » Notons que si, au temps de Jules Ferry, l'enfant appartenait à l'Etat, désormais il appartient à sa famille. Une politique de décentralisation¹ est avancée afin que les problèmes soient traités au plus près du terrain pour une résolution plus rapide et efficace. « *La décentralisation, souligne Henri-Jacques Stiker, n'a de sens qu'accompagnée d'un respect du particulier* »². Ainsi, la loi de 1989 parachève le mouvement d'évolution amorcé vers le local et le singulier qu'avait initié en son temps Alain Savary. Puisqu'il n'est plus possible de faire face à toutes les situations et à toutes les contraintes à partir du niveau national, ce sont désormais aux acteurs qu'il appartiendra de décider ce qu'il est bon et juste de faire à l'école³. « *Il ne s'agit plus, selon Geneviève Chabert-Ménager, de mesurer les élèves à l'aune de normes fixées une fois pour toutes par l'institution mais de reconnaître l'existence au sein même d'une classe de besoins différents, de possibilités différentes, d'aspirations différentes et d'agir en conséquence.* »⁴ C'est l'école qui doit s'adapter à l'enfant et être ainsi amenée à appliquer le principe de l'égalité de la déclaration des droits de l'homme : inégaux de fait mais égaux de droit. Pour assurer l'égalité de droit, il importe de tenir compte des inégalités de fait, reconnaître les différences et travailler avec. Enseigner revient désormais à gérer l'hétérogénéité quand il appartenait hier de construire l'unité, voire l'uniformité⁵. Pour Antoine Prost, « *si l'on veut donner des chances égales à des enfants qui arrivent inégaux à l'école, il faut les traiter comme autant de cas particuliers* »⁶. Une demande d'éducation forte, individualisée, diversifiée s'impose. Le problème ne se pose plus tout-à-fait comme dans la période précédente. Il a subi, semble-t-il, comme une sorte de glissement : la logique, centrée sur le système hier, se déplace aujourd'hui sur l'individu. A la logique de l'offre -l'Etat impose ses prérogatives en matière de planification, de sélection et d'orientation- se substitue celle de la demande -une école plus proche, qui considère les personnes-.

Parce que la situation d'échec a tôt fait de passer à une situation d'exclusion⁷, l'école qui prend en compte les différences est l'école de l'intégration, peut-être un nouveau modèle organisateur susceptible de la rendre plus créative et performante, où l'individu peut affirmer « *son originalité et son*

¹ Dans cette optique, projets d'établissement, projets d'école, partenariat sont en outre sollicités.

² Stiker (H.J.), Culture brisée, culture à naître, op. cit., p.146.

³ voir à ce propos Derouet (J.C.), op. cit., p.80.

⁴ Chabert-Ménager (G.), Des élèves en difficultés, Paris, L'Harmattan, « Savoir et formation », 1996, p.144.

⁵ Pour Stiker (H.J.), c'est toute l'histoire de la pensée occidentale qui pourrait être écrite à partir des notions d'unité et d'unification. *ibid.*

⁶ Prost (A.), Eloge des pédagogues, op. cit., p.116.

⁷ Pour Best (F.), « *l'absentéisme, la violence, la maladie sont les signes cliniques de ce glissement vers l'exclusion de l'univers scolaire.* » op.cit. ,p.120.

irréductibilité » en même temps que « *son appartenance et sa sociabilité* »¹. Ce modèle conjuguerait à la fois les modèles communautaire, de la créativité et de l'efficacité. Cela signifie que le modèle de l'intégration se demande aussi bien si l'école est faite pour former les hommes ou pour les préparer à avoir un métier, qu'il critique l'école traditionnelle² dans son fonctionnement standard ,et qu'il dénonce la charge scolaire avec les fatigues qu'elle entraîne. Par ailleurs, ce serait un des risques de l'intégration scolaire que de se revendiquer d'un modèle qui la dispenserait de faire la preuve de sa pertinence et refuserait son évaluation. Mettre l'enfant au cœur du système, c'est décider de « *faire avec* » les loteries, telles qu'elles apparaissent, la loterie chromosomique, comme la loterie sociale. Par le biais de la singularité, l'école devient moyen et lieu d'acculturation, lieu où chaque individu peut trouver les occasions d'acquérir une plus grande autonomie dans les domaines affectif, cognitif et social. Le « *Nouveau contrat pour l'école* » de François Bayrou cherche à relever au moins trois défis : celui de continuer à assurer les apprentissages tout en prenant en compte les différences et en préservant les droits des enfants. La Déclaration universelle des droits de l'enfant précise dans son septième principe : « *L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales...* » L'école, confrontée à la lourde réalité de l'échec, doit se faire inventive et créer des remédiations. Tout ce qui ressort de la diversification des dispositifs relève de la lutte définitivement engagée. Par exemple, pour aider les enfants dans leur processus de scolarisation, avec la différenciation des pédagogies³, avec l'organisation des activités éducatives périscolaires, dites AEPS ou aides aux devoirs, des études dirigées sont mises en place depuis 1995 dans toutes les classes primaires pendant le temps scolaire. Sans tomber dans le mythe d'une école qui égaliserait les chances rien que par son existence, il paraît désormais possible de réduire la gravité du problème. « *L'égalisation des chances de réussite par l'école et à l'école reste un idéal, une finalité vers laquelle il faut tendre mais en restant lucide, en sachant que l'échec peut régresser mais ne peut sans doute pas être éradiqué du système scolaire* »⁴.

« *L'école, écrit Jean Combes, doit devenir le lieu qui favorise l'intégration de tous les enfants dans la société française* »⁵. L'intégration scolaire des enfants handicapés relève de cette philosophie. Les

¹ Selon les formules de Stiker (H.J.), op. cit. p.115. Il ne peut y avoir d'individu qu'à la fois individuel et social.

² Entendue au sens critique du terme, c'est-à-dire qui fait de l'uniformisation et de l'homogénéisation des règles pédagogiques intangibles qui refusent tout questionnement et toute prise en compte de l'inéluctable hétérogénéité des élèves. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignement traditionnel ne peut avoir son efficace pour la mise en œuvre de projets d'intégration scolaire à l'endroit de certains élèves. Nous pensons en particulier à certains enfants psychotiques qui ne supportent pas la proximité d'une relation pédagogique et ont besoin d'un cadre particulièrement neutre, stable voire routinier pour ne pas se sentir menacés.

³ Terme choisi par Louis Legrand pour désigner l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants. Pour Meirieu (Ph.), la pédagogie différenciée n'est pas un système mais une dynamique jamais achevée; elle s'oppose à la pédagogie fixe qui constitue un facteur d'inégalité entre groupes d'élèves.

⁴ Best (F.), op. cit., p.59.

⁵ Combes (J.), op. cit., p.121.

circulaires de 1982 et 1983 décrivent la nécessité d'une démarche progressive vers la mise en œuvre de projets différenciés et adaptés susceptibles de permettre à des individus quels qu'ils soient d'exister comme sujets au sein de l'institution éducative. La question de l'intégration scolaire des enfants handicapés impose justement aux institutions éducatives de se demander si « *elles permettent ou non à des individus d'exister ensemble comme sujets éthiques, c'est-à-dire reconnaissant dans chaque autre, un « autre », un sujet possible et ne les engageant pas à se considérer réciproquement comme des objets* ».¹ Nous sommes loin, dès lors, d'une égalité synonyme d'uniformité. Nous avons dépassé celle qui consiste à donner plus à ceux qui ont le moins. Nous sommes entrés dans l'ère de l'équité, c'est-à-dire du positionnement éthique qui vise à décider l'équitable dans le relatif. Ainsi, aujourd'hui les choses ont changé, ou du moins acceptent-elles d'être considérées dans leur complexité². Que l'école soit la même pour tous n'est pas pour choquer ; mais sa régulation doit être faite désormais au gré à gré, dans un respect personnalisé des particularismes : « *Nous sentons mieux chaque jour que l'identique est la source des plus grandes violences et l'atteinte la plus grave au devenir humain* »³. La notion de « *besoins spéciaux d'éducation* » se substitue à la recherche de l'égalisation des traitements. A la base de tout projet d'intégration scolaire d'un enfant handicapé, se trouve une culture dont le principe relève du souci d'équité. En considérant les individus égaux en droit mais inégaux de faits, l'équité oblige à donner différemment.

¹ Meirieu (Ph.), Le choix d'éduquer, Paris, ESF, 1991, p.146.

² Pour Derouet (J.C.), il n'y a plus de compromis national possible. Le système ne peut fonctionner que par compromis locaux.

³ Stiker (H.J.), Culture brisée, culture à naître, op.cit., p.35.

INTERMÈDE

Peut-on dire ce qui est bien?

J'ai rencontré Jonathan lorsqu'il avait à peine quatre ans et la vie a voulu de multiples fois que nos chemins se croisent. D'aucuns diront « par hasard ». Je ne sais pourquoi, j'ai intégré nos rencontres comme une sorte de destinée, lui se manifestant comme pour m'indiquer les pas de la route à suivre... Il faut dire que Jonathan m'a beaucoup appris, fait beaucoup réfléchir aussi et que sa dernière « leçon » fut une leçon d'humilité dont je ne saurai plus jamais me départir: « qui peut dire ce qui est bien? »

Jonathan est un de ces pauvres êtres malmenés par la vie... et par sa famille aussi. Il avait été placé par la DDASS¹ dans une famille d'accueil chaleureuse et aimante. Jonathan y faisait provision de l'affection qui lui avait tant manquée dans sa petite enfance au point que tout son comportement était tendu dans une quête d'amour du proche comme de l'étranger, désespérée et insatiable. Jonathan voulait être aimé. Il ne cessait de mendier un regard, une parole, une caresse. Il était difficile de résister aux appels de Jonathan. Il savait s'approcher, se pelotonner, pleurer, gémir, crier pour rendre la rencontre un peu plus déconcertante et dramatique.

Autant dire que le comportement de Jonathan s'avérait très inadapté dans le cadre scolaire. Jonathan exerçait sur ses camarades la toute puissance de sa quête; il les vampirisait... et chaque interaction se finissait dans les pleurs et les coups.

En travaillant avec les enseignants, la famille d'accueil, le Centre Médico-Psychologique et l'éducatrice spécialisée mandatée par la DDASS, un projet d'intégration scolaire a pu se mettre en place. L'objectif était de maintenir Jonathan dans un milieu de scolarisation ordinaire afin que, de ses expériences sociales, il puisse apprendre à être avec les autres - et être comme les autres -.

¹Direction Départementale des Actions Sanitaires et Sociales

Première rupture: l'école, pour des raisons d'effectif, de fermeture de classe, et peut-être bien aussi parce que le seuil de tolérance était atteint, souhaite que Jonathan soit scolarisé... ailleurs.

Première demande de scolarisation de Jonathan (cinq ans): « Tu me construiras une école pour moi, une vraie avec des moellons? » (Le regard suppliant en dit long sur l'importance de la demande.)

Jonathan a pu être accueilli dans une école urbaine à la rentrée scolaire suivante. Il quittait de ce fait mon secteur d'intervention. Quelques années plus tard, la famille d'accueil de Jonathan me téléphone: Jonathan n'est plus scolarisé. La psychologue scolaire concernée avait construit un projet d'orientation en établissement spécialisé, projet avalisé par la CCPE² mais non entériné par la CDES³... faute de place.

Deuxième rupture: l'école ne veut plus reprendre Jonathan. La loi veut qu'il rejoigne le secteur proche de son domicile... et que je lui trouve une école, une autre qui, si elle ne peut être de proximité, accepte quand même de l'inscrire.

Deuxième demande de scolarisation de Jonathan (dix ans): « je sais que tu vas me trouver une école; toi, tu trouves toujours! »

J'ai effectivement pu trouver une nouvelle école pour Jonathan, une classe unique dans une petite commune rurale. Grâce à la compréhension extraordinaire de son maître, Jonathan s'y est intégré avec tout l'enthousiasme et la joie que ce petit bonhomme déchiré par la vie pouvait témoigner à ceux qui ne le rejetaient pas. Ce ne fut pas sans coups, ni pleurs, ni recentrations nécessaires pour que la classe puisse continuer de « tourner » dans sa quotidienneté.

Nouvelle rupture: l'entrée en 6^e. Jonathan est encore trop fragile au plan psychologique pour qu'il soit possible de l'imaginer immergé dans un collège. Des sondes sont lancées ça et là pour savoir quel type d'établissement pourrait accueillir Jonathan. L'un d'entre eux - spécialisé dans les troubles du comportement - refusera Jonathan sous prétexte qu'il est trop perturbé! Le jour de la rentrée, la question n'est toujours pas résolue. Jonathan attend chez lui que la CDES lui trouve une solution.

²Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Elémentaire.

³Commission Départemental de L'Education Spécialisée.

Troisième demande de Jonathan (12 ans): « je voudrais être collégien! »

Des contacts pris avec l'équipe de la *SEGPAT*⁴ du secteur m'ont permis de répondre encore positivement à la demande de Jonathan. L'enfant devenu adolescent témoigne de la même joie et du même enthousiasme que deux ans auparavant. « Je suis collégien! » clame-t-il à qui veut l'entendre et il essaie de s'en montrer digne. Mais si ses résultats scolaires sont plutôt honorables - Jonathan peut quand il veut, peut quand il peut vouloir-, son comportement est encore très agité.

*À la fin de la 5[°], l'orientation est décidée. Jonathan ne pourrait s'adapter aux ateliers de la 4[°] de *SEGPAT*. Avec la déstabilisation de l'adolescence, il a besoin plus que jamais d'un cadre étayant. Finalement, Jonathan est accepté dans un *IRÉ*⁵, un internat de semaine où il réussit à trouver sa place.*

Quel parcours et quelles luttes engagées, jour après jour, année après année! Malgré ses grosses difficultés de personnalité, Jonathan a suivi comme toute une trajectoire presque ordinaire dans l'institution scolaire. « Pour aller où? » diront les critiques...

*Je me souviens d'une *CCPE* où je défendais la place de Jonathan à l'école ordinaire, forte de la demande qu'il avait lui-même formulée. Les réactions autour de moi étaient loin d'aller vers uneavaluation du projet. Des remarques reviennent à ma mémoire: « tu as tort, cet enfant est malade; en grandissant sa violence ne sera plus contenable. Il a déjà frappé sa mère substitutive, demain il la tuera, sa génitrice et son beau père aussi... Peut-on savoir jusqu'où il est capable d'aller? »*

Oui, peut-on savoir jusqu'où Jonathan est capable d'aller? Mais combien la question ainsi posée gomme paradoxalement sa forme interrogative, combien elle contient déjà sa réponse en son fond. Ce « on », laisse-t-il le choix à Jonathan d'être autre chose que ce qu'il est, d'apprendre à être ce qu'il pourrait être⁶? Ce « on » n'est-il pas prédiction?

⁴Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté, implantée en collège.

⁵Institut de Rééducation

⁶Pour Philippe Meirieu, « Apprendre, c'est précisément déjouer les pronostics de tous les prophètes et les prédictions de tous ceux qui vous veulent du bien et disent connaître votre véritable « nature », in Frankenstein pédagogique, Paris, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 1996, p.69.

Comme le dit Philippe Meirieu évoquant les théories de Paul Ricoeur⁷, « il y a toujours une multitude de « on » qui préféreraient vous voir enfermé dans votre « idem », dans votre « caractère » ou votre « personnalité », dans ce dont vous avez hérité et qui constitue votre identité stable plutôt que de vous laisser exprimer votre « ipse », ce par quoi vous décidez de différer de tout cela. Ceux-là ne vous autorisent pas - c'est-à-dire n'acceptent pas de vous « rendre auteur » - d'autre chose que de la « mèmeté » qui vous colle à la peau. »

Jonathan n'a-t-il pas autant de chances d'aller dans le bon sens que dans le mauvais sens? Quelle place laisse-t-on à son « apprendre à être autre chose » que l'inévitables traduction des sombres pronostics qui pèsent sur lui? Peut-on savoir ce qui est bien pour lui sinon en cheminant patiemment auprès de lui, ni trop loin - pour qu'il ne se sente pas abandonné-, ni trop près - pour qu'il ne se sente pas non plus envahi-? Peut-être Jonathan aurait-il pu faire un parcours dès son plus jeune âge en institution spécialisée. Qui peut dire ce qui serait alors advenu de lui: plus stable? plus éteint? plus épanoui? Une institution peut-elle présager l'avenir, le garantir sur contrat? Non! personne en matière éducative n'a le pouvoir de prédiction. L'éducation est un pari qu'il faut tenter coûte que coûte, avec pour seule certitude, la foi en l'éducabilité de l'autre. L'option intégrative a été le choix fait par Jonathan et par toutes les écoles qui l'ont accueilli pour avancer sur le chemin de la vie.

Aujourd'hui Jonathan (15 ans) effectue sa troisième année dans le même Institut de Rééducation. Son comportement n'est pas tout à fait celui d'un adolescent de son âge mais il continue de faire des acquisitions fondamentales pour son insertion sociale future. S'il reste toujours quelque part le petit garçon survolté que j'ai connu quelques dix années auparavant, il avance à son rythme et quand les choses vont bien, il me téléphone...

⁷ibid, p.68-69.

CHAPITRE IV

LES STRUCTURES : DU DISPOSITIF INSTITUE...

...AUX CONDITIONS INSTITUANTES.



« *Les hommes construisent trop de murs mais pas assez de ponts* ».

St Exupéry

S'intéresser aux structures mises en place par notre société pour faire face aux problèmes posés par les enfants et adolescents en difficultés, suppose un effort de clarification car, en ce domaine, se côtoient, s'interpénètrent, se croisent et se recroisent « bonne volonté », culpabilité, souffrance, rationalisations, financements, corporatismes. Les dénominations se font prudentes, avancent masquées parfois, enjolivées souvent : polysémies astucieuses, euphémismes subtils, métaphores déguisées, couleurs aux nuances infinies, coups de pinceaux nets ou appuyés à peine, à disposition de l'artiste qui nous présente un tableau plaisant, intéressant, mais dont le sens échappe peut-être à celui qui le contemple, tableau parfois en trompe-l'oeil...Ainsi pouvait-on lire, en 1981, sous la plume de Jean-Pierre Deschamps¹ : « *La revue, assez fastidieuse, de l'ensemble des équipements d'éducation actuellement à la disposition des enfants handicapés et de leurs familles laisse une impression de complexité foisonnante* » ; ou encore, « *très diversifiées, les structures d'éducation spécialisée se sont développées, quant à elles, de manière à la fois anarchique et cloisonnée...* ». Voulait-il dire que ce secteur, issu de créations anarchiques et cloisonnées, aboutit à une situation faite de complexité et de foisonnement ? Ces notions de « complexité foisonnante » et de diversification nous paraissent judicieuses pour commencer notre interrogation sur les structures en place. Cette diversification a-t-elle continué ? Les innovations se sont-elles poursuivies ? Assiste-t-on à un développement vers plus de richesse et de cohérence institutionnelle ?

Une première remarque s'impose pour contextualiser le débat : l'une des maladies de notre siècle, la classification à outrance, mère des hiérarchisations abusives, atteint son point culminant. Du coup, on assiste, impuissant, indigné, à la multiplication des exclusions. Aujourd'hui, les exclusions rivalisent. Ainsi naissent et meurent dans un mouvement qui s'accélère, des établissements, services, dispositifs, coordinations, dans une valse étourdissante de sigles le plus souvent hermétiques, parfois éclairants. Le foisonnement actuel doit donc être situé entre une créativité remarquable au service des plus démunis et une agitation sociale fiévreuse face au vide anxiogène en lieu et place d'une imagination en panne...

¹ Deschamps (J.P.) et alii, L'enfant handicapé et l'école, Paris, Flammarion, 1981, p 240.

Une deuxième remarque est indispensable : le regard porté sur la diversité et les innovations peut changer selon que l'on s'intéresse aux dispositifs institués eux-mêmes, à leur architecture générale ou selon que l'importance est donnée aux marges, aux limites, aux interstices, aux petits riens qui bougent et qui, mine de rien justement, feront peut-être bouger l'ensemble.

Une troisième remarque, enfin : hors de la connaissance et de l'évolution des faits, il n'est pas possible d'avancer dans le débat ; nous y aurons recours de temps à autre, mais cette description et cette histoire ne nous intéressent pas en tant que telles : ceci a déjà été fait dans les chapitres précédents. Ce qui importe ici, c'est de donner sens au dispositif d'aujourd'hui et tenter de repérer les éléments qui contribuent à le faire évoluer vers un nouveau modèle social mieux adapté à la situation contemporaine.

L'imagination n'est pas en panne. Malgré les apparences, que ce soit sous forme de projets ou de réalisations, les innovations sont au rendez-vous en cette fin de siècle. Que n'a-t-on pas écrit sur l'école figée, les institutions conservatrices, les équipes vieillissantes¹ et incapables de se mettre en question. Certes, ces affirmations contiennent une part de vérité ; néanmoins, nous savons aussi que, dans les activités humaines, ce qui est familier n'est pas pour cela connu, comme le disait en substance Hégel. Chacun de nous côtoie, souvent sans le savoir, des expériences humbles mais qui peuvent s'avérer fécondes. Nous rappelant que « pendant la mue, le serpent est aveugle », nous présentons quelques innovations récentes -le plus possible datées des années 90 et, en tout état de cause, postérieures à la Loi de 1975- en donnant des exemples dans plusieurs secteurs.

En mars 1995, l'association OASIS de Bagneux voit le jour : disposant d'un local dans une école maternelle, cet espace se veut un trait d'union entre les familles et l'école, un lieu-passerelle préparant la première scolarisation des enfants de milieux défavorisés. « *Contrer le déterminisme social, faire de la prévention précoce, lutter pour l'intégration sociale et pallier le handicap culturel* », pour reprendre les termes employés par les initiateurs, telles sont les ambitions des partenaires fondateurs. Financé par un partenariat local et national (Education nationale, Mairie de Bagneux, Fondation de France, Contrat-Ville,

¹ Un Fonds d'Assurance Formation du secteur médico-social (Promofaf) vient de publier une enquête sur les personnels. « Notre enquête, rapporte Olivier de Labarthe, vient casser l'image souvent véhiculée d'un secteur vieillissant, rigide et où le personnel ne se renouvelerait pas... (or)... la pyramide des âges est tout à fait conforme à celle de la population française. Et surtout, ce n'est pas du tout un secteur figé. Celui-ci connaît au contraire une mobilité de ses équipes nettement plus forte que ce que l'on pourrait soupçonner ». La diversification des professions constitue également un indicateur intéressant. « Cette évolution, extrêmement marquée dans les établissements sociaux, signifie d'ailleurs qu'il faut revoir nos nomenclatures si l'on veut analyser ces situations professionnelles très variées. Elle est en tout cas révélatrice de la pluralité croissante des manières de faire, d'agir, de s'organiser, de concevoir la fonction éducative pour mieux répondre aux besoins des populations. Et de l'évolution des établissements vers une prise en charge globale de la personne ». De Labarthe (O.), Promofaf photographie le secteur, *Actualités Sociales Hebdomadaires*, n°2044, 07 novembre 1997.

Fonds d'Action Social), l'espace agit pour que la transition vers l'école soit la plus sereine possible, dans un lieu où la confiance établie avec les parents est telle qu'il n'est pas ressenti comme la manifestation de leurs carences éducatives. « *Mes fils sont tous deux entrés à la maternelle via l'OASIS, témoigne une maman, et, grâce à cela, il n'y a pas eu de drame. Cela a surtout aidé pour Ludovic, un enfant handicapé -hémiplégique- que j'ai emmené dès l'âge de 6 mois* ». Loin d'être une initiative unique et confidentielle, cette structure -à la lisière du social, du scolaire, du médico-social, à la croisée des secteurs public, privé, associatif- a été reconnue « structure innovante » comme dix autres « lieux-passarelles » et retenue par le Fonds d'Action Social, la Caisse de dépôts et consignation et la Fondation de France parmi 105 lauréats. (lieux d'accueil, enfants-parents, relais parentaux)¹.

Plus nettement située dans le champ du handicap, mais toujours pour les tout-petits, les ressorts de « La Trampoline »² sont tendus depuis 1990 pour accueillir 48 enfants âgés de 3 mois à 6 ans, avec 8 places réservées aux enfants handicapés. Ouverte dans le 5ème arrondissement de Paris, au cœur d'une petite résidence moderne, cette « halte-garderie innovante » se veut espace d'accueil qui unit compétence et convivialité. Elle a été conçue, dès l'origine, pour s'ouvrir aux enfants handicapés, participant ainsi, au-delà des textes³, au développement de l'intégration précoce en milieu ordinaire. N'affichant aucune étiquette thérapeutique ou spécialisée, cet accueil travaille étroitement avec les Centres de soins -CAMSP⁴, SESSAD⁵- ; ainsi, pour les responsables, il rassure, sécurise, met en confiance et représente... « *un maillon de la chaîne qui doit jouer un rôle de médiateur* ».

A Lyon⁶, c'est la situation scolaire des lycéens handicapés moteurs, déficients physiques ou grands malades chroniques qui ne peut être résolue sans l'imagination de quelques responsables associatifs : ils proposent l'ouverture d'un internat de lycée permettant à quelques adolescents handicapés de toute la région Rhône-Alpes de préparer des baccalauréats peu courants, qu'on ne trouve qu'à Lyon, sans négliger les soins que leur état requiert et tout en évitant les structures de soins lourdes.

Aucune des structures existantes ne pouvant, à elle seule, faire face à ce besoin, un montage Education nationale - Conseil général - Sécurité sociale - association proche de l'école publique, est proposé sous forme d'un internat aux normes de l'Education nationale. Les soins de la vie quotidienne

¹ Actualités Sociales Hebdomadaires, n°1942, septembre 1995.

² Actualités Sociales Hebdomadaires, n° 1950, novembre 1995.

³ Circulaire de 1979: « *Les enfants handicapés doivent être accueillis dans les haltes-garderies dès lors que leur handicap n'entraîne pas pour les personnels des sujétions telles qu'ils ne puissent assurer la surveillance des autres enfants* ».

⁴ CAMSP : Centre d'Action Médico-Social Précoce.

⁵ SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile.

⁶ Projet remis à la Direction des Lycées du Conseil Régional Rhône-Alpes en 1996.

sont effectués par un SESSAD financé par l'Assurance maladie -les soins lourds restant à la charge des hôpitaux compétents-, et l'ensemble fonctionne grâce à la gestion d'une Association « Loi 1901 ».

En 1992, à Ingré, dans la banlieue orléanaise, s'ouvre un CAT¹. Certes, les CAT ne sont pas en eux-mêmes des innovations : mais l'originalité réside dans le fait que l'Association gestionnaire, l'APAJH², réussit à convaincre les plus hautes autorités de le créer dans un lycée.³ Assurant au lycée des prestations réelles -restauration, entretien des bâtiments et des espaces verts- la création du CAT a nécessité la mobilisation de nombreux organismes pour sa conception, son agrément, son fonctionnement, son financement, et pour fédérer des énergies qui, d'ordinaire, s'ignorent⁴.

Un dernier exemple, pris dans le domaine de la Santé, concerne l'articulation entre le soin psychique et la prise en charge médico-sociale. Ce projet de CATTP⁵, non financé à ce jour, est proposé par l'Hôpital de jour de l'inter-secteur de pédopsychiatrie de la région de Givors à trois partenaires du secteur médico-social: un IMP⁶, un IMPRO⁷ et un CMPP⁸ Destiné à une douzaine d'adolescents « aux troubles psychotiques marqués avec des moyens intellectuels réels », le CATTP se veut une « structure multipolaire » qui permet la poursuite des soins nécessaires, facilite l'admission des adolescents dans des institutions médico-éducatives et développe les liaisons et le travail avec les familles. Parmi ces pôles, « un pôle de travail de liaison avec les acteurs du réseau » précise ses modalités de liaison « de façon contractuelle avec les partenaires lors de la procédure d'admission ».

Nous reviendrons ultérieurement⁹ sur le développement récent des SESSAD, Services prévus par la réglementation et des Services d'Aide à l'Intégration scolaire, non prévus par elle.. D'ores et déjà, un premier point mérite d'être fait en repérant les termes, les « maîtres mots », qui reviennent sans cesse dans les attendus de ces créations et qui semblent constituer des invariants

¹ CAT : Centre d'Aide par le Travail.

² APAJH : Association Pour l'Aide aux Jeunes Handicapés. On aura peu de difficultés à croire le secrétaire de cette association lorsqu'il déclare: « L'idée est ancienne, mais il y a quelques années, lorsque nous l'avancions, elle paraissait tellement révolutionnaire que nos interlocuteurs la recevaient avec condescendance et essayaient de nous en montrer l'irréalisme ».

³ La Revue de l'APAJH, n°34, juin 1992.

⁴ A la question : « Etes-vous des gens heureux ? », le gestionnaire répond : « On le serait à moins, mais nous le sommes parce que nous avons pu réunir un maximum de bonnes volontés autour de ce projet. Cette bonne volonté repose sur une meilleure compréhension du travailleur handicapé par tous les partenaires ».

⁵ CATTP : Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel.

⁶ IMP : Institut Médico-Pédagogique.

⁷ IMPRO : Institut Médico-Professionnel.

⁸ CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique.

⁹ Cf. 3^{ème} partie, chapitre 2.

caractéristiques. On relève, en premier lieu, l'idée de « système », déclinée en réseaux, maillons de la chaîne, ou, encore, en lieux multipolaires. Puis, celle d'« assemblage », tel que le partenariat, les montages, les énergies fédérées, la contractualisation en vue d'assurer des prestations. On trouve, enfin, la notion de « liens », sous des formes diverses : le relais, la passerelle, le trait d'union, la transition, la lisière, la croisée, la liaison, la médiation.

Ces exemples de créativité montrent que l'imagination n'est pas morte¹ et, s'appuyant sur le dispositif existant dont nous allons maintenant tracer les grandes lignes, ils permettent d'ores et déjà de suggérer que, non seulement le dispositif institutionnel est loin d'être achevé, mais également que se profilent à l'horizon des solutions inédites et fécondes. Cependant, le mouvement que nous décelons n'est pas sans présenter quelques ambiguïtés qui risquent d'en minorer la portée et nous incitent, en conséquence, à la plus grande prudence. Il convient tout d'abord de distinguer les associations qui créent de celles qui produisent : créer comporte des risques, essentiellement financiers, et le paradoxe naît du fait que seules les associations aux assises économiques solides peuvent se permettre d'oser des innovations. Or, généralement, l'esprit créatif souffle plus aisément dans les petites associations où « la culture des pionniers » coexiste avec des moyens financiers, souvent dérisoires. En second lieu, le passage d'un modèle résidentiel, c'est-à-dire permanent, stable, à un modèle où le mouvement prédomine génère deux effets : d'une part, il favorise l'apparition chez les personnels des angoisses dues aux pertes de repères, aux risques de ruptures, à la multiplication des questions sans réponses ; d'autre part, il entraîne du côté des responsables et des bénéficiaires des interrogations quant à la capacité des personnels à assurer les nombreux relais. Nous suggérons que ce sont les efforts pour tenter de conjurer ces angoisses qui expliquent pour une part le développement simultané d'un mouvement contraire : aux réseaux complexes, aux partenaires multiples, aux relais incessants, s'oppose avec force l'idée de référent de l'usager, repère stable et sécurisant pour lui comme pour les partenaires. Conjointement à une évolution institutionnelle vers plus de souplesse et d'inconnu, nous assistons également au développement d'une sorte de système de correction par la référence.²

¹ Dans un ouvrage remarquable de concision et d'humanité, Philippe Fuster et Philippe Jeanne notent à propos de la politique française d'intégration scolaire : «Nous pouvons penser que cette voie médiane traduit un manque d'imagination et de volonté dont d'autres pays ont su faire preuve -notamment l'Italie-». Sans entrer ici dans la polémique ouverte par l'attrait du « modèle italien », il nous semble critiquable, d'une part, d'associer systématiquement « voie médiane » et « manque d'imagination ». Certaines révolutions peuvent être subtiles, quand d'autres sont brutales ; d'autre part, on ne peut comparer les dispositifs d'intégration scolaire italien et français, sans différencier également l'histoire des deux systèmes éducatifs. Fuster (Ph.), Jeanne (Ph.), Enfants handicapés et intégration scolaire. Paris, Armand Colin, 1996, 125 pages, p. 122.

² Bonjour (P.), entretien personnel avec Jacques Gréco, conseiller technique au CREAI Rhône-Alpes le 16-10-1997.



4.1. L'EDUCATION NATIONALE

4.1.1. Besoins particuliers, secteurs spécialisés.

Les avatars de la vie sont si multiples, si complexes, si souvent enchevêtrés que tout corps social se trouve dans l'embarras lorsqu'il veut apporter des solutions. Le symptôme le plus révélateur de cette sorte de « mission impossible qui s'impose cependant » est celui du langage auquel nous avons fait maintes fois allusion.¹ Les populations concernées par les actions sociales au sens large sont généralement regroupées sous l'appellation générique « d'enfance et adolescence en difficulté » et ce, en référence à quatre grandes familles de problèmes dont peut souffrir tout individu : l'échec scolaire, la situation de handicap, la maladie, les difficultés sociales.

L'apparition de besoins particuliers créé, pour la société, le devoir d'y porter remède : dans le domaine de l'éducation, les québécois parlent « *d'enfants présentant des besoins particuliers* », les Britanniques de « *special education needs* » ; en France et surtout dans les milieux scolaires, on rencontre la plupart du temps l'expression « *enfant en difficulté* ». Faisons notre, pour l'instant, la remarque des Cahiers de l'Education nationale en Avril 1984 : « *(cette expression) est vague, et c'est un mérite. Elle n'étiquette pas, elle ne préjuge de rien. Elle laisse ouvertes toutes les voies d'intervention, médicale, sociale, pédagogique* ».

A ces quatre familles d'avatars, notre société a d'abord répondu par une dichotomie institutionnelle dont les effets se font encore sentir aujourd'hui : c'est au secteur médical que reviennent les handicaps les plus graves quand les plus légers sont du ressort du secteur éducatif. Nous avons montré que cette séparation était due aux fondateurs : médecins et parents d'un côté, enseignants de l'autre. Si l'on prend en compte l'évolution des réponses scolaires et le développement des champs social et judiciaire, cette dualité se complexifie en quatre secteurs : celui de l'Education nationale, ceux du médico-social et du sanitaire, celui enfin du socio-éducatif.²

Derrière ce premier « bloc logique », et sans entrer pour l'instant dans les détails, remarquons d'emblée que, s'agissant des devoirs qui

¹ « Pour agir, il faut comprendre, pour comprendre, il faut connaître, pour connaître, il faut nommer ». Dr Thuriaux, colloque « la Classification internationale des handicaps », CTNERHI, 1988.

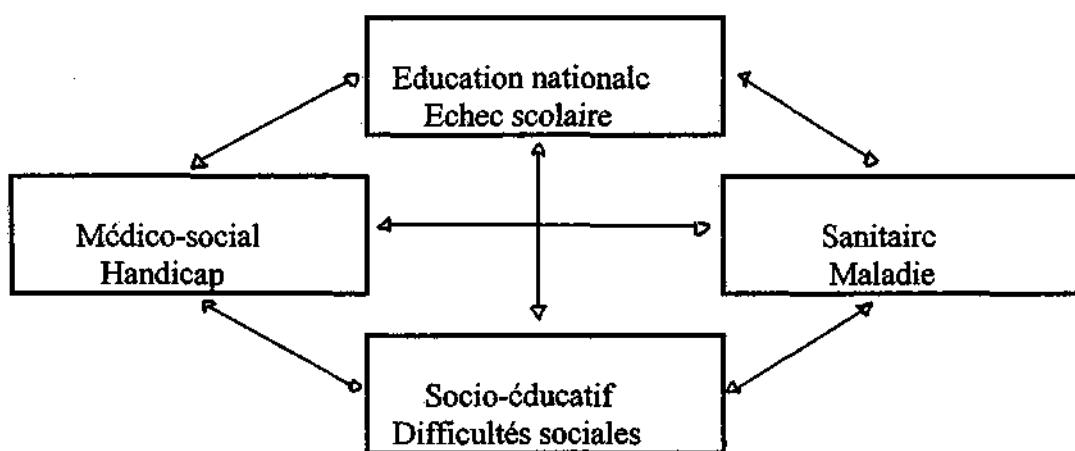
² Comme l'indique, à sa manière parfois abrupte, Michel Chauvière : « *Et depuis que des enfants se découvrent inassimilables aux systèmes de socialisation dominants, ils sont en France revendiqués par au moins trois ministères. L'Education surveillée (Ministère de la Justice) a fait depuis longtemps de la délinquance sa principale raison d'exister ; l'Education spéciale (Ministère de l'Education) lotit de son côté les formes rattrapables de l'inadaptation à l'école, dont elle exclut, hier comme aujourd'hui, les dits « arriérés inéducables » ; et c'est à l'Action sociale (Ministère de la Santé) qu'il revient d'être depuis de longues années la tutelle principale du secteur privé en cette matière* ». Chauvière (M.), L'héritage de Vichy, Paris, Les Editions ouvrières, 1980, p.7.

s'imposent à la société pour tous les citoyens, il est inévitable que cette distinction élémentaire soit aussitôt subvertie et ce, même pour l'œil du profane : par exemple, l'obligation scolaire entraîne la scolarisation dans les IMP, les hôpitaux, les prisons, etc. L'obligation de soins, la protection des mineurs exigent des dispositifs sanitaires, sociaux, éducatifs -et des personnels adaptés- dans tous les secteurs.

Par ailleurs, ces aléas de la vie, non seulement peuvent se cumuler, mais ils s'alimentent parfois dans des interactions aux conséquences parfois redoutables, souvent imprévisibles : une maladie, un accident peuvent entraîner une situation de handicap majorée par un milieu démunie puis aggravée par un échec scolaire. Aussi le tableau ci-dessous, commode pour situer le contexte, mais trop statique, risque de traduire une position éthique inadmissible. Un être humain est, en effet, unique, complexe, multiple et ne saurait être défini seulement par une de ses difficultés d'être.

Echec scolaire	→	Education nationale
Handicap	→	Médico-social
Maladie	→	Sanitaire
Difficultés sociales	→	Socio-éducatif

Il convient de présenter une vue synthétique¹ mais plus complexe, qui réduit les risques éthiques en insistant sur l'univers illimité des possibilités interactionnelles, avant d'approfondir les deux secteurs qui concernent notre recherche, celui de l'Education nationale, puis, celui du Médico-social.



¹ La liste des structures et des services des quatre secteurs figure en annexe, pp. 491-494.

4.1.2. L'Education nationale : du fantasme de l'homogénéité à l'acceptation de l'hétérogénéité ?

Au nom de l'obligation éducative pour tous, ce secteur va progressivement s'étendre en tentant, pour chaque besoin repéré, de proposer une solution institutionnelle : petits ou grands, filles ou garçons, handicapés, malades, déviants, étrangers, gens du voyage...

Pour couvrir exhaustivement ces multiples besoins, la structuration se construit autour de trois pôles: en premier lieu, celui du développement de l'enfant¹ qui justifie le respect de l'organisation en niveaux: maternelle, primaire, etc. Puis, celui de la distinction entre élèves en difficulté et élèves handicapés qui pousse, au sein même des trois degrés d'enseignement, à développer des dispositifs nettement identifiés, enfin, celui de la reconnaissance de la double nécessité de prévention et d'accueil qui viendra nourrir le dispositif par des mesures précoces dans le Premier degré.

	PREVENTION	ACCUEIL	
En difficulté	RASED Aide à dominante pédagogique Aide à dominante rééducative	Classes et regroupements d'adaptation	SES/SEGPA EREA/LEA
Handicapé	RASED Aide à dominante rééducative	CLIS	UPI
PREMIER DEGRE		2nd DEGRE	

Si ce tableau, simplifié, permet de visualiser l'architecture de l'ensemble, il ne tient pas compte de multiples microstructures dont l'existence montre les possibilités du modèle institué: classes pour étrangers primo-arrivants, maîtres itinérants pour les gens du voyage, classes thérapeutiques, internats

¹ Réduit, le plus souvent, à la performance scolaire, comme le dénoncent Pierre Vayer et Charles Roncin, op.cit.,p.29. Mais là est un autre débat.

spécialisés, etc. Dernière née dans le paysage scolaire, l'UPI¹, implantée dans le collège, a été créée par la Circulaire 95.125 du 17 mai 1995. Ces nouvelles structures sont peu nombreuses actuellement mais certaines d'entre elles méritent qu'on s'y intéresse.²

En effet, à l'obligation scolaire constitutionnelle s'ajoute aujourd'hui l'obligation éducative légale dont la politique d'intégration scolaire constitue une caractéristique forte. Aussi, le secteur Education nationale a, non seulement répondu d'une manière structurelle³, mais également d'une manière politique et organisationnelle, en incitant chaque structure à développer des moyens diversifiés pour tendre vers le plus d'intégration possible. Nous ne reprendrons pas ici ce qui a été dit sur l'évolution de l'école et de la réglementation : rappelons simplement que tous les textes récents confient aux structures pour enfants et adolescents en difficulté ou handicapés une mission intégrative. Certes, si dans la réalité l'écart entre les intentions et les actes s'apparente à une distorsion cachée derrière des effets d'annonce, reste que des ponts se sont établis, non seulement entre classes ordinaires et classes spécialisées, mais, également, entre ce dispositif et celui du secteur médico-social que nous aborderons dans les pages suivantes⁴. Pour l'heure, suggérons que l'évolution structurelle et organisationnelle de l'Education nationale semble prendre en compte, concrètement, les évolutions conceptuelle et juridique : la reconnaissance de l'hétérogénéité comme constitutive de l'espèce humaine et l'importance de l'aspect situationnel dans lequel se développe chaque être singulier.

Le « fantasme de l'homogénéité », à l'œuvre dans l'école, favorise la chaîne classifications-hiérarchisation-compensations et/ou exclusions, elle-même renforcée par une focalisation abusive sur les savoirs et les savoir-faire. Aujourd'hui, ne passerions-nous pas à une école qui, prenant en compte l'hétérogénéité comme qualité inaliénable de la réalité humaine, en tirerait les conséquences et accepterait de se reconnaître potentiellement en difficulté pour tout enfant franchissant son seuil ? Cette première approche nous semble

¹ UPI : Unité Pédagogique d'Intégration.

² Le collège de Riom a été pionnier puisque dès 1990, à la demande d'une association de parents d'enfants trisomiques (GEIST 21), une classe intégrée était créée afin d'assurer la continuité avec les CLIS du Premier Degré. Des moyens importants dégagés par le collège et renforcés par les établissements spécialisés environnants ont permis, non seulement des actions pédagogiques internes décloisonnées et des aides extérieures à l'endroit des élèves handicapés, mais également des actions d'information et de sensibilisation des autres élèves, de l'ensemble des professeurs et des familles du collège. De Niort (D), Principal du collège Pierre Mendès-France de Riom, in Mouv'Ance, n°58, octobre 1997.

³ Parfois à l'excès, comme une sorte de maladie chronique : à chaque besoin identifié comme nouveau, on crée une structure qui s'ajoute aux précédentes.

⁴ Cependant, nous sommes encore loin d'une véritable coordination. Une enquête réalisée en 1996 par la CDES du Rhône révèle que si 93% des élèves scolarisés en CLIS 1 devraient, selon les enseignants, bénéficier de soins, on compte seulement 57% d'élèves qui se trouvent réellement dans ce cas.

cohérente avec l'affirmation réitérée d'une volonté d'intégration, le développement de pédagogies différenciées, l'élargissement de la notion de savoir par celle du savoir-être.

4.2. Le secteur médico-social.

4.2.1. Du « tout-en-un » contraignant au prestataire de services ?

Les enfants et adolescents admis dans ces structures sont, nous l'avons vu, reconnus handicapés par les commissions ad hoc : cet acte administratif impose à l'Assurance maladie le financement de la prise en charge. Comme dans le secteur de l'Education nationale, on retrouve le double souci diachronique et synchronique: couvrir tous les besoins quels que soient la nature du handicap, l'âge ou la situation de la personne concernée. De plus, tous les textes récents soulignent la mission intégrative : il conviendra donc, soit de maintenir en milieu ordinaire avec des aides appropriées, soit à défaut, d'orienter vers une institution qui, à son tour, doit obligatoirement inclure dans son projet des objectifs d'intégration. Le tableau simplifié ci-dessous donne un aperçu de l'organisation de ce secteur.

Prévention	Accueil
CAMSP CMPP SESSAD	IME IRP ¹ Etablissements pour déficients sensoriels, handicaps moteurs, polyhandicapés

L'orientation se fait en fonction d'agréments administratifs basés sur les déficiences, survivance commode d'une vision défectologique dépassée. Mais, à l'instar des structures de l'Education nationale, la réalité est beaucoup plus vivante, c'est-à-dire complexe et évolutive, que ne le laisserait supposer un tel tableau. Le système a opéré une révolution relativement tranquille et silencieuse que l'on peut déceler en analysant l'adaptabilité propre à chaque institution et l'adaptabilité générale du système. Indépendamment de disparités locales², toutes les enquêtes vont dans le même sens: à l'exception des structures

¹ IRP : Institut de Rééducation Psychothérapeutique, plus souvent nommé IR

² Dans une enquête publiée en 1997, la DDASS du Rhône fait ressortir des carences inquiétantes dans le dispositif médico-éducatif.

pour polyhandicapés, le nombre d'établissements, le nombre de places¹, la durée des séjours diminuent tandis que les services de prévention et de cure ambulatoire augmentent. Au total, bien que moins massive, la hausse globale du nombre des personnes accueillies continue à hauteur de 50 000 environ depuis dix ans. On remarque également une baisse pour les établissements accueillant des enfants déficients intellectuels et déficients sensoriels.² Le tableau ci-dessous fait ressortir les évolutions les plus significatives.

Population et structures	En 1995	Evolution depuis 10 ans
Enfants handicapés	250 000	+ 50 000 (par an)
Nombre places D.I. ³	80 000	- 9 500
Places d'internat	52 000	- 11 000
Places semi-internat, externat	60 000	+ 2 000
CMPP	106 000	+ 40 000
CAMSP	14 000	+ 5 000
Services type SESSAD	12 000	+ 8 000
Polyhandicapés	2 500	+ 2 000

Notons que, selon certaines associations gestionnaires, ces mouvements d'effectifs reflètent une tendance qui ne correspond pas aux besoins. L'UNAPEI, par exemple, estimait en décembre 1997 qu'il manquait 4200 places en IMP et IMPRO, 800 en CAMSP, 800 en SESSAD, 370 en classes intégrées et 100 en crèches et haltes-garderies.

Intermédiaires entre les initiatives propres des associations et des institutions et les obligations réglementaires, les incitations récentes de l'administration dans le cadre de la réforme des Annexes 24 complexifient la situation. Les établissements sont en effet incités à diversifier les services offerts, en particulier dans le domaine de l'hébergement éducatif, avec la possibilité d'obtenir un double agrément -IMP avec section IRP par exemple- et encouragés à créer des projets de services annexés de type SESSAD. Mais ce secteur n'a pas

¹ L'effectif des personnels est légèrement en hausse, mais cet élément est plus un indicateur d'une tendance qualitative dans les prises en charge qu'un révélateur de celles-ci: 75 000 en 1985, 76 400 en 1995.

² Sources : statistiques du SESI-Ministère du Travail et des Affaires sociales in Actualités Sociales Hebdomadaires, n° 1959, n°1986, n°2027: nous avons arrondi tous ces chiffres pour en faciliter la lecture.

³ DI : déficients intellectuels.

attendu cette incitation administrative pour évoluer. D'un point de vue clinique, nombreuses sont les monographies décrivant l'histoire de tel ou tel établissement et les Rapports Annuels de Fonctionnement, qui doivent être adressé par les directeurs au service de Tutelle des établissements, constituent une mine inépuisable de données, même si ceux-ci ne sont parfois perçus que comme obligation administrative. Un exemple concret permettra de mieux en saisir le sens. L'institut médico-professionnel dont il sera question est l'exemple typique de l'institution des années 60 : couvrir, de façon égalitaire, tous les besoins des jeunes -modèle que nous avions nommé à l'époque « le tout-en-un ». Le paradigme sous-jacent est la croyance aux vertus de la substitution au modèle parental supposé défaillant, d'une organisation très hiérarchisée autour d'un « couple de direction », et dans le but essentiel de faire des élèves, des ouvriers appréciés.

4.2.2. L'Institut Médico-Professionnel de La Rochette. (Savoie)

Le schéma en était donc très simple : un seul type d'adolescents, des « déficients intellectuels moyens », garçons, âgés de 14 à 18 ans ; un seul régime, l'internat avec une sortie en famille par mois ; un seul système d'apprentissage, l'alternance classe-atelier ; un seul domaine de formation professionnelle, les métiers du bâtiment, déclinés en trois options -pour près de 100 élèves-, la menuiserie, la maçonnerie, la peinture. Si le secteur médico-psychologique était réduit au minimum puisque, par exemple, le psychiatre n'intervenait qu'une journée par semaine, le secteur « éducatif », quant à lui, était assumé par des salariés sans formation. Enfin, le dispositif de liaison avec les familles était réduit à sa plus simple expression, sous la forme, la plupart du temps, d'une brève rencontre avec les parents le jour de la rentrée .

Bien entendu, chaque secteur présentait lui-même un caractère égalitaire, c'est-à-dire censé réaliser des conditions identiques pour tous. Les effectifs en constituaient un bon exemple : quelque soit l'âge ou la problématique des adolescents, on dénombrait 16 jeunes dans chacun des 6 groupes d'internat, 8 dans chaque atelier et 12 dans chaque classe ; par ailleurs, chacun bénéficiait du même temps d'atelier et de classe. Dans les années 70, lorsque la mise au point de stages en entreprises fut décidée, initiative pourtant riche de promesses pédagogiques et socialisantes, elle s'effectua selon un principe identique : pour, et seulement pour les élèves de 4ème année, systématiquement en fin de cursus, d'une durée de 6 mois pour tous avec hébergement dans l'institution chaque fois que possible.

Des années d'imagination, et d'implication des équipes, d'efforts financiers aussi, ont permis d'opérer des transformations radicales quoique progressives. Afin de doter l'établissement d'une dimension plus humaine, et dans le but de faciliter les sorties dans la famille, on procéda à

l'abaissement de l'effectif et au rétrécissement de l'aire géographique de recrutement. Les critères de profil d'admission furent assouplis par l'organisation de la mixité, l'extension des tranches d'âge d'admission et de sortie -de 12 à 18 ans, puis de 12 à 20 ans- et par l'accueil de quelques adolescents psychotiques. On mit au point des modes d'hébergement différenciés et évolutifs pour tenir compte des problématiques des familles ainsi reconnues dans leur diversité et dans leurs droits : internat de semaine, semi-internat, avec possibilité de mixer les deux, hébergement collectif dans un bâtiment de grandes dimensions, hébergement collectif dans un petit immeuble « banalisé » interne à l'institution, appartements éducatifs en milieu urbain. On réalisa la mise en place d'une alternance classe-atelier personnalisable en déclinant les cinq jours de la semaine : quatre jours de classe, un jour d'atelier pour les plus jeunes, puis, en fonction de l'âge et des acquisitions, trois jours de classe, deux jours d'atelier etc., jusqu'à quatre jours d'atelier et un seul jour de classe ; certains élèves pouvaient d'ailleurs bénéficier d'un régime de demi-journées.

Le régime unique de stages en entreprises fut transformé en service de stages modulés dans la durée, le moment du séjour, le lieu d'exercice, le projet professionnel et social, en fonction des problématiques de chacun¹. Enfin, on multiplia et diversifia les relations avec les familles par l'organisation de rendez-vous personnalisés, de groupes de parents, une participation adaptée à la vie de l'association des parents. Cette évolution permit l'élaboration quasi-illimitée² de projets personnalisés, mais ne peut se concevoir bien entendu sans une transformation concomitante des relations internes, des relations avec les partenaires extérieurs au premier rang desquels figurent les familles : il fallait donc créer des modes de communication adaptés, modifier les charges de chacun, prendre plus de risques, commettre des erreurs, beaucoup d'erreurs. Quoiqu'il en soit, malgré les difficultés de toutes sortes, une intelligibilité au jour le jour sans doute peu lisible, des problèmes financiers pesants, le fil conducteur de cette politique de diversification et de communication permit à cette institution de passer du droit pour tous à la même chose au droit pour chacun à être entendu.³

¹ Dans les années 80, des modalités intégratives apparaissent également: hébergements en famille, en Foyer, en Gîte, intégrations en Centre de Formation pour Apprentis, en Section d'Enseignement Spécialisé de collège...

² En théorie certes; mais la nécessaire personnalisation des projets n'implique pas une individualisation totale...sauf à substituer à l'idéologie égalitaire une autre idéologie !

³ Pierre Bonjour, témoignage personnel (directeur de cet établissement de 1973 à 1990).

Nous proposons un tableau qui synthétise la complexité d'une telle organisation et place le Projet Individuel au cœur du dispositif institutionnel.

		Mesures intégratives (critères)		
		époque-durée	type d'alternance-éducatif	scolaire-prof.-
Educatif		Internat Semi-internat AEI ¹ AEE mixte		Menuiserie maçonnerie espaces verts cuisine électronique
			Projet individuel	Apprentissage
Classes/ Ateliers		5/0 4/1 3/2 2/3 1/4 0/5 mixte		psychomotricité orthophonie thérapies soutiens entretiens
				Médico-psy
		Epoque-durée	activité	hébergement
			Stages (critères)	

¹ AEI,AEE : Appartement Educatif à l'Intérieur de l'établissement, mais dans un immeuble séparé de l'internat ou à l'extérieur de l'établissement..

Nous nous interrogions au début de cette présentation : si le dispositif se veut complet, complexe et cohérent, qu'en est-il dans la réalité ? Nous ne reviendrons pas sur son caractère exhaustif : non pas que tous les besoins soient couverts dans la réalité mais au sens où ils ont été repérés par le législateur qui en a prévu les structures et le type de financement. Au cours de ces dernières années, on pourrait citer à titre d'exemples, les enfants malades pour lesquels la continuité de la scolarité doit être réalisée, les enfants autistes qui passent du secteur sanitaire au secteur médico-social, les enfants atteints du VIH qui ont droit, eux aussi, à une scolarisation¹. Le dispositif français est-il complexe ? Bien que brossée à grands traits, sans chercher la totalité des formules possibles, notre présentation suggère une diversification continue des structures ainsi que leurs relations croissantes. Si cette évolution est inéluctable, jusqu'où ira cette complexité ? Et, point fondamental, restera-t-elle lisible pour les personnes concernées ?

Exhaustivité, complexité sont des qualités nécessaires mais non suffisantes : encore faut-il que le dispositif soit cohérent, c'est-à-dire agencé de telle manière que ses éléments internes s'articulent de façon pertinente par rapport aux finalités éducatives, à savoir l'insertion dans la société. Aussi, devons-nous nous demander si « *les jeunes et leurs familles se voient offrir des réponses passant par des moyens diversifiés, relevant de structures aux tutelles variées - Etat, associations, collectivités locales, services de soins... œuvrant en commun par la collaboration, la concertation et la mise en pratique de complémentarités dans le cadre d'une mission de service public ?* »²

En d'autres termes, tout est-il fait, ou en train de se faire, pour que tous les enfants et adolescents trouvent leur place et se voient appliquer les mêmes lois en accédant aux mêmes droits ? Il nous semble que, dans les faits, se trouvent corroborées les observations faites à propos de l'évolution des concepts et des textes réglementaires: il ne s'agit plus tant d'imaginer des lois, des textes, des droits, des structures qui soient particuliers pour des jeunes aux besoins particuliers mais bien d'envisager désormais, « *de quelle façon une loi, un texte, un droit (de portée générale) pourra effectivement s'appliquer à tous les jeunes, y compris à ceux pour qui nous œuvrons* »³. Autrement dit, la cohérence ne viendrait-elle pas du fait que les dispositifs qui ont multiplié les discriminations positives cèdent, peu à peu, la place à une organisation sociale basée sur des lois générales s'appliquant à tous ? Encore convient-il ici de distinguer « discrimination positive », disposition qui apporte des avantages supérieurs, et « discrimination compensatoire » qui vise à « égaliser » en palliant simplement au désavantage induit. Ainsi, si l'AES est une mesure financière qui a pour but de

¹ Circulaires n°93-248 du 22 juillet 1993, n°95-12 du 27 avril 1995 et n°92-194 du 29 juin 1992.

² Daubannay (M.), Inspecteur de l'Education nationale, Administrateur de l'Association Nationale des Communautés Educatives, in Bulletin ANCE RHONE ALPES INFORMATION, 1992.

³ Daubannay (M.), ibid.

compenser les dépenses supplémentaires qu'entraîne le handicap de l'enfant, en revanche, l'obligation d'embaucher des travailleurs handicapés constitue une discrimination positive pour ces derniers puisqu'ils bénéficient d'un droit supérieur à celui des autres.

La cohérence dont nous parlons ne vient donc pas de la mise en cause de dispositifs de compensation, que personne semble-t-il ne conteste : ce qui est aujourd'hui interpellé, c'est la création de droits spécifiques, exorbitants du droit commun, dont la mise en place rencontre inéluctablement la question de la désignation, de la ségrégation, du coût social et de l'efficacité et dont les effets tendent à contrer, annuler, voire dénaturer les intentions généreuses qui les ont légitimés. Exhaustivité, complexité, cohérence : les qualités qui permettent une bonne statique des dispositifs sont au rendez-vous. Mais, qu'est-ce qui pousse le système à évoluer ? Quelles sont les logiques à l'œuvre ?

4.3. LES LOGIQUES A L'OEUVRE...ET LA QUESTION DE LA LOGIQUE.

« Ce dont nous avons besoin, écrivait en substance Georges Bernard Shaw, c'est de quelques fous : voyez où nous ont mené les gens raisonnables ! ». Certes, cet auteur britannique était un humoriste pessimiste. Mais si nous le citons d'emblée, c'est pour nous interroger sur le caractère suspect de cette sorte de fièvre rationnelle ou rationalisante qui s'est emparée de nombreux observateurs: on ne peut plus analyser l'évolution de la société sans la formule passe-partout, « d'une logique de ...à une logique de.... ». Ainsi explique-t-on le comportement actuel des jeunes par le passage « d'une logique d'identification -rôle des pères- à « une logique d'expérimentation » -rôle des pairs-. De même, on veut interpréter les tendances sociales contemporaines comme le passage « d'une logique du devoir », tournée vers la société, à « une logique individualiste », tournée sur soi-même ; ou encore certaines dérives du secteur associatif comme le passage « d'une logique de solidarité », sociale, à « une logique de développement », libérale.

Quelques exemples pris dans nos secteurs d'activités nous permettront d'esquisser la proposition d'une démarche différente. Nous avons rarement vu mettre en question l'idée selon laquelle l'éducation spécialisée, qu'il s'agisse aujourd'hui de l'AIS pour l'Education nationale ou du secteur Médico-social, constitue un moteur, un laboratoire, un bassin de compétences, un creuset d'inventivité pour l'ensemble du système scolaire¹. Si, de notre point de vue, les options se sont beaucoup rapprochées, nous obligeant à un devoir de prudence et de nuances, reste que le secteur du handicap peut être distingué de l'école par

¹ Mais il lui est volontiers reproché de permettre à l' « éducation traditionnelle » de ne pas se remettre en question. « Elle la confine dans sa légitimité et son immobilisme », explique Andrea Canevaro, op.cit., p.85.

quelques caractéristiques. D'abord, l'origine des structures est le plus souvent due à l'*initiative associative* générant un rôle important pour les familles -souvent fondatrices-, une diversité liée aux personnalités des pionniers, aux politiques locales bref, une créativité au plus proche des préoccupations du terrain. En même temps, la valorisation de l'initiative privée entraîne des créations anarchiques, au gré des préoccupations de telle ou telle association, de telle ou telle personnalité politique locale, aboutissant à une répartition nationale inégale. Faut-il y voir l'opposition entre une « logique sociale », donc égalitaire comme doit l'être l'Education nationale, et une « logique libérale » d'associations à but non lucratif, confondues pour l'occasion avec des profiteurs du social, « associations lucratives sans buts¹ » ? Ensuite, la démarche de projet qui, aujourd'hui, imprègne tout le discours réglementaire de l'école, est intimement liée au secteur médico-social puisque chaque institution s'est constituée dès le départ autour d'un projet institutionnel. Faut-il pour autant caricaturer la réalité au point d'affirmer que la première incarne -a incarné- « une logique de conformité à un modèle » et doit accéder à « une logique de projet » ? Par ailleurs, la mise en synergie des établissements, qu'ils soient scolaires ou médico-éducatifs, est une préoccupation constante du législateur contemporain, autorisant certains à y voir le passage « d'une logique d'enfermement » à « une logique de réseaux ». Enfin, la politique des prix de journée dans le secteur médico-social, plus souple, plus lisible mais aussi plus fragilisante pour les gestionnaires, peut pousser ces derniers à confondre fins et moyens, équilibre de la personne confiée et équilibre du budget. Certes, mais cela justifie-t-il de franchir le pas qui consiste à y déceler une « logique de marché, une logique de clientèle » ?

Certaines de ces formulations, à l'emporte-pièce, méritent toutefois notre attention. Mais, auparavant, interrogeons-nous : qu'est-ce qu'une logique ? Jean-Marie Gillig propose cette définition qui nous paraît pertinente : « *Ensemble de principes de pensée et d'action visant à constituer les conduites en systèmes* ». Prenant l'exemple de l'exclusion, caractérisée par deux faits majeurs, l'étiquetage et la ségrégation, l'auteur s'interroge : ce phénomène peut-il être défini comme une logique ? Oui, puisque l'exclusion s'origine dans une philosophie qui la postule comme règle d'action et que les conduites humaines qui s'appuient sur ce modèle se prêtent à l'analyse systémique qui peut en modéliser le type de fonctionnement, en identifier les éléments importants, et démontrer les interactions entre ces éléments en un tout organisé.

¹ Ces établissements accueillent « ...une « clientèle » et fonctionnent sur le modèle de l'entreprise avec, qu'on le veuille ou non, une exigence de résultats », Gillig (J.M.), Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Paris, Dunod, 1996, p. 102.

Trois affirmations logiques nous paraissent intéressantes : ce sont celles qui tentent de problématiser les couples ségrégation / déségrégation, institution / service et filières / réseaux. La première, la ségrégation -pendant de l'exclusion- obéit, nous l'avons vu, à une logique. Est-il alors pertinent de développer son contraire, la déségrégation, pour atteindre l'inverse de l'exclusion, à savoir l'intégration ? Certes, comme l'affirmait, prudemment, Aimé Labregère, « *si la ségrégation est le contraire de l'intégration, la déségrégation progressive pourrait être le chemin de l'intégration* ». Encore ne faut-il pas perdre de vue que l'orientation en établissement est un moyen, au même titre que l'intégration, et que des lieux n'ont pas de vertus intégratives ou ségrégatives en eux-mêmes. Il convient de rappeler également l'existence des « exclus de l'intérieur », enfants victimes de l'idéologie intégrative partout et pour tous. Si donc une logique est à l'œuvre, n'est-ce pas plutôt celle de la complémentarité des structures existantes, logique qui fait que chaque élément, chaque solution est pensée comme, a priori possible, intéressante, égale en estime aux autres ?

L'opposition institution / service repose sur l'idée d'une institution comme lieu délimité, fermé, imperméable aux influences extérieures où des jeunes, catégorisés une fois pour toute, vivent en dehors de leurs lieux habituels -réabilités pour la circonstance-. De façon tout aussi caricaturale, le service se voit attribué des qualités contraires. Or, aujourd'hui, l'évolution des institutions leur permet, non seulement de réaffirmer leur identité mais, dans le même temps, d'intégrer certaines qualités des services dans leur fonctionnement, voire même d'intégrer des services créés en leur sein. La logique à l'œuvre serait plutôt celle de la pluralité des moyens mis en œuvre qui fait que, lorsqu'un besoin nouveau apparaît, des solutions plurielles sont élaborées d'emblée par des partenaires divers et facilitées par des financements multiples.

La problématique de « la logique des filières/logique des réseaux » est la plus intéressante. Elle renvoie fondamentalement à la question des trajectoires sociales opposées ou dialectisées aux cheminement individuels, au parcours de chacun. Si les effets de filière persistent, la multiplication, la complexification et la complémentarité des structures tissent un réseau de possibles où chaque proposition institutionnelle peut être, tantôt élément du système, tantôt passage, vers un autre élément de ce système. Cette logique est celle du parcours, parcours qui suppose balises identifiées et liberté du sujet.

Dans ces conditions, peut-on parler d'une logique de l'intégration ? Philippe Fuster et Philippe Jeanne après avoir affirmé judicieusement que l'on ne pense plus en termes d'institutions mais en termes de parcours individualisés, se risquent à écrire que l'intégration s'auto-alimente par création de SESSAD, de services d'insertion professionnelle, de CAT sans murs...comme s'auto-alimentait l'exclusion. Il serait donc impossible d'échapper à une logique: chaque système s'auto-engendrerait inéluctablement le rendant alors rapidement inextricable, illisible et, pour finir, inutilisable. On imagine la perplexité des familles -et des professionnels- devant une prolifération

permanente de structures, sous-structures, inter-structures, qui naissent, croissent, disparaissent sans cesse et parmi lesquelles il faut choisir ! Or, comme l'indique avec pertinence Maurice Daubannay : « *A cet égard, je voudrais mentionner le travail important en direction des familles... qui ne savent pas ou plus... trouver le chemin de la « bonne » structure tout simplement parce que les problèmes ne se posent plus ainsi et que toute la dynamique actuelle se fonde sur la complémentarité fonctionnelle d'établissements ou de services qui doivent en permanence se demander ce qu'ils peuvent faire pour tel ou tel jeune précis et non plus pour des « catégories » soigneusement étiquetées* »¹. Pierre Vayer et Charles Roncin, dans leur approche interactionnelle, ne disent-ils pas la même chose : « *...il n'y a jamais de solutions toutes faites, car la situation évolue sans cesse; ce qui oblige l'adulte à s'ajuster en permanence aux personnes et aux circonstances* »² ? Ainsi prend corps, peu à peu, une position fondatrice d'un nouveau mode de penser et d'agir chez les professionnels et d'un rapprochement avec les familles : il ne s'agit pas de passer d'une logique d'exclusion à une « logique d'intégration » -laquelle supposerait la systématisation-; il s'agit de passer à une démarche d'élaboration du projet individuel d'intégration scolaire.

Tout au plus, comme le fait remarquer en substance Jean-Marie Gillig, l'intégration scolaire pourrait être comparée à un écosystème, où tout peut advenir sans qu'il y ait déterminisme irréversible et où les effets de lisière caractérisent des zones de transition et d'échanges avec l'extérieur. A la limite, l'intégration n'existe pas plus que la personne handicapée : ce qui existe, ce sont des voies intégratives plurielles que peuvent emprunter -ou non- des personnes diverses. Voies plurielles qui peuvent mener dans une institution, lieu éducatif et soignant pour autant que les personnes y entrent, en sortent, y reviennent, décident de ne plus y revenir. Comme l'écrivent si justement Philippe Fuster et Philippe Jeanne³, « *il fallait que vienne le temps de parcours individuels, des interactions fortes et la restauration de l'image que les professionnels avaient des familles* ». Cette fin des systèmes clos, de ces logiques irrémédiables qui enferment dans leur déterminisme irréductible, nous la devinons proche. Pour optimiste que soit le tableau que nous venons de brosser, reste que des questions essentielles doivent être posées: qui financera -et comment- un tel choix de société⁴ ? Comment développer la communication pour mettre en œuvre un tel partenariat ? Puisque c'est le parcours individuel qui

¹ Daubannay (M.), op.cit.

² Vayer (P), Roncin (C), L'intégration des enfants handicapés dans la classe, Paris, ESF, 1987, p. 56.

³ Fuster (Ph.), Jeanne (Ph.), op.cit., p. 69

⁴ Dans le département du Rhône, la question est d'actualité puisque le Président du Conseil Général se permettait en 1997 de décider unilatéralement l'arrêt du financement, dans les structures médico-sociales, de tout ce qui, selon lui, ne relève pas du département...Le cloisonnement actuel entre financeurs reste un point d'achoppement important dans l'évolution institutionnelle actuelle.

devient l'objectif partagé, comment le concevoir, le mettre en œuvre, l'évaluer ? Qui pilotera le système ou, plutôt, faut-il qu'il y ait un pilote désigné à l'avance ?

Répondre à celui qui souffre par un dispositif constitué de multiples solutions sociales potentielles, actualisées par l'être singulier, dans un cheminement balisé mais qui n'appartient qu'à lui seul, voilà ce que serait un projet susceptible de permettre à l'enfant, à la fois de trouver et de créer ce qui lui convient. Le concept de « trouvé-créé », introduit par Winnicott et transposé aux problématiques institutionnelles par Paul Fustier¹, nous paraît ici pertinent. Rappelons son origine dans le développement psycho-affectif : entre quatre et douze mois, il est fréquent de voir l'enfant s'attacher à un objet particulier qu'il suçote, serre contre lui et qui s'avère particulièrement indispensable au moment de l'endormissement. Cet objet est nommé « transitionnel » par Winnicott, car la relation à cet objet se situe à mi-chemin entre le subjectif et l'objectif². Ce moment intermédiaire entre la toute première activité orale (« *la mère place le sein réel à l'endroit même où l'enfant est prêt à le créer et au bon moment* », souligne l'auteur) et l'épreuve de réalité, est aussi un champ intermédiaire d'expériences qui va se prolonger tout au long de la vie « *dans l'expérience intense qui appartient au domaine des arts, de la religion, de la vie imaginative, de la création scientifique* »³.

Pour Paul Fustier, cette expérience peut aussi s'exercer dans le champ de la rencontre d'un enfant avec une institution : en tant que structure préexistante à cette rencontre, l'institution est proposée comme une « réalité trouvée » ; mais l'enfant, à partir de son propre imaginaire, va pouvoir la mettre au service de sa réalité intérieure en l'investissant d'une manière qui lui est propre, en la créant en quelque sorte : « L'institution, qui se désigne comme « une famille non-famille », peut donc être constituée par l'enfant comme un espace transitionnel, parce qu'il peut demeurer un « trouvé », -ceci est un établissement pour enfants-, en même temps qu'il est investi comme un « créé » : grâce au référentiel familialiste, il s'y rejoue pour l'enfant quelque chose de ses relations familiales intérieurisées »⁴.

La trame riche et complexe du dispositif français actuel, que nous avons désignée comme des « multiples solutions sociales potentielles », s'offre à l'enfant concerné et à ceux qui l'aident à chercher, puis à trouver son chemin. En même temps, ce dispositif doit être à la fois assez solide pour résister

¹ Fustier (P.), Les corridors du quotidien, Lyon, PUL, 1993.

² « *De notre point de vue*, écrit Winnicott, *l'objet vient de l'extérieur: mais l'enfant ne le conçoit pas ainsi. Il ne vient pas non plus de l'intérieur: ce n'est pas une hallucination* ». Cité par Laplanche (J.) et Pontalis (J.B.), in Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, PUF, 1984, p. 296.

³ Vocabulaire de la psychanalyse, op.cit., p. 296.

⁴ Fustier(P.), op.cit., p.70.

afin d'être investi comme un « créé » et suffisamment malléable, souple, pour que chacun puisse l'habiter -sans le détruire- à sa manière. Mais, il importe de ne pas confondre transitionalité et précarité ou fragilité du dispositif: « *Une institution est fréquemment qualifiée de transitionnelle, justement parce que sa dimension « trouvé » est instable, sans arrêt modifiée par les demandes, les désirs ou les situations nouvelles...A notre sens ce type d'institution n'est pas dans le transitionnel, mais dans la toute-puissance de l'illusion.* ¹ » Cette approche n'épuise pas pour autant une question fondamentale, déjà effleurée, qui conditionne, pour une bonne part, sa faisabilité : qui finance, et comment, un tel choix de société ? En effet, l'aspect économique ne doit pas être éludé au risque, dans le cas contraire, de ne pas être entendu par ceux qui ont à procéder aux choix budgétaires dans notre société.

¹ Fustier (P.), *ibid.*, p. 73.