

# L'éducation spéciale à l'épreuve de l'histoire

*Nathalie Bélanger*

Ne pas théoriser quand on ne maîtrise pas solidement les faits. Préférer quelquefois un certain empirisme, jusqu'à risquer l'anecdote, à l'illustration ou à la validation à tout prix d'une théorie préconçue. Prendre au sérieux les témoignages des acteurs sociaux quand il est tentant de les réduire à l'état d'agents plus ou moins conscients. Reconnaître aussi une part d'indétermination dans toute pratique. Faire sa place aux conflits psychologiques interindividuels aux côtés des stratégies ou des intérêts collectifs. Admettre que la périodisation du politique et du social ne coïncident pas toujours automatiquement. Bref, restituer un dispositif en train de se faire, mais aussi de se défaire au fil des circonstances et des rapports de force. Redécouvrir les enjeux et les investissements de ces actions-là pour mieux comprendre leur sédimentation complexe.

—Michel Chauvière, *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*

Depuis la fin des années 60 et le début des années 70, de nouvelles problématiques en histoire et en sociologie de l'éducation tentent de rendre compte des conditions d'émergence et du fonctionnement du secteur de l'éducation spéciale,<sup>1</sup> c'est-à-dire ce "secteur de pratiques sociales où dominent les interventions éducatives envers l'enfance inadaptée mais articulées à des interventions de type psychologique ou médical" (Plaisance, 1988, p. 449). Auparavant, il fallait, pour quiconque souhaitait comprendre le fonctionnement de ce secteur, se référer aux seules études empiriques produites par la psychologie et la médecine, voire la neuro-psychiatrie et la pédo-psychiatrie. On ne pouvait obtenir à partir de ces travaux qu'une perspective sociologique et historique limitée de la question. Avec les nouvelles études qui paraissent à partir des années 60 et dont il sera question dans cet article,<sup>2</sup> un changement s'opère. Le questionnement se déplace et le problème se complique. On tente alors de comprendre, à titre d'exemple, par quel procès un enfant est relégué vers des filières d'éducation spéciale, ou encore comment l'étiquette "inadapté" s'impose à lui, considérant que cette dernière n'est pas dépourvue d'ambiguïté puisqu'elle est avant tout polysémique<sup>3</sup> et renvoie à une connotation normative qui emprunte à l'évolutionnisme social (Paicheler, 1992). D'autres encore tentent de saisir les tenants et les aboutissants de la mise en place de ces filières et de ces pratiques éducatives. Certains auteurs y discernent une tentative de contrôle social des individus marginalisés par des pratiques d'exclusion, d'autres un détour nécessaire pour une meilleure inclusion scolaire et sociale; certaines enquêtes s'opposent, d'autres se complètent. Tous s'entendent néanmoins sur le développement presque spectaculaire<sup>4</sup> du secteur de l'éducation

spéciale amorcé au début du siècle, mais surtout consolidé après la Deuxième Guerre mondiale.

Il est possible d'identifier, à même ce florilège de problématiques socio-historiques construites autour de l'idée de l'éducation spéciale, vouée à cette "enfance troublée et troublante" pour reprendre une vieille expression du psychiatre Lafon,<sup>5</sup> les paradigmes ou les écoles sociologiques auxquels se réfèrent les auteurs. Au sujet des paradigmes, A. Van Haecht (1990) démontre justement que traiter de l'évolution de la sociologie de l'éducation revient à évoquer les développements récents de la sociologie en général. De cette façon, l'auteur met en évidence, pour la sociologie de l'éducation, les déplacements et les renouvellements des problématiques conduisant à l'étude d'objets plus précis et plus situés historiquement. L'histoire vient ici prêter main forte à une sociologie considérée alors comme trop réductrice. À l'instar de Van Haecht, nous voudrions montrer que l'ensemble des différentes problématiques dont l'objectif est de comprendre la naissance et la consolidation du secteur de l'éducation spéciale procèdent selon un développement similaire. Elles suivent les grandes orientations de la sociologie générale passant des théories de la reproduction et du contrôle social pour en arriver à des recherches plus circonscrites. Ainsi, après avoir traité, dans la première partie des études majeures ayant permis l'inscription à l'ordre du jour d'une sociologie et d'une histoire de l'éducation spéciale, nous nous attarderons, dans la seconde partie, à des recherches plus récentes qui ont le mérite, cette fois, de concilier les "points de vue de l'acteur individuel et du social" (Van Haecht, 1990, p. 96). En outre, ces dernières permettent de défaire ces "prétendus objets naturels" que sont les notions de besoin éducatif spécial ou d'enfance inadaptée afin de les rapporter "aux pratiques datées et rares qui les objectivent" (Veyne, 1978, p. 241). Ainsi, histoire et sociologie, couple aux nombreux démêlés, continueront à se rencontrer sur un des lieux les plus féconds: l'éducation (Passeron et Prost, 1990).

## I. DES ÉTUDES MACROSOCIOLOGIQUES OU DES PARADIGMES EXPLICATIFS

Au 19e siècle et au début du 20e siècle, les recherches portant sur les enfants considérés comme "non assimilables à la société scolaire" se présentent selon une approche médicale, psychologique, juridique ou éducative, mais rarement selon une approche sociologique. Il s'agit le plus souvent de discours *pro domo*. M. Depaep (1990) retrace, en étudiant les contenus de six conférences scientifiques internationales tenues entre 1900 et 1914, l'émergence d'un discours nouveau évoquant l'"anormalité sociale" et la "faiblesse morale" chez l'enfant. On entre alors, avec le début du siècle, dans ce que l'on nomme

l'époque du "*child care*" (Prochner, 1992; Woodill, 1992), c'est-à-dire cette période où les mesures de prévention et de compensation destinées à l'enfance commencent à être pensées. La fondation de l'éducation spéciale qui ne se consolidera qu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, procédera, en partie, de cette nouvelle sollicitude envers l'enfance qui se voulait scientifique et bienveillante.

Dans ce contexte, les premiers chercheurs qui s'intéressent, dès les années 50 et 60, aux phénomènes de "déviance" adoptent les catégories arrêtées et véhiculées par les scientifiques sans les remettre en cause. Ainsi, ils se donnent comme objet d'étude les entités nosologiques ou médicales construites par les experts eux-mêmes, sans les questionner au préalable. Par exemple, dans la littérature des années 50, A. Giami (1994; Giami, Korpès, Lavigne et Scelles, 1996) montre que les chercheurs d'alors ne questionnent pas les fondements des notions qu'ils utilisent, soit le handicap, l'infirmité, l'incapacité ou l'inadaptation, notions souvent empruntées au monde médical.<sup>6</sup> Tout se passe comme si une évidence caractérisait et entourait ces notions. Dans ce cas, les chercheurs ne choisissent donc pas, comme objet de recherche, de traiter du flou de ces notions utilisées ou des représentations qu'elles suscitent; ils les utilisent comme un biais qu'il s'agit de résorber afin de donner plus de rigueur à leurs recherches. Avec cette approche, le chercheur en sciences sociales légitime des conceptions scientifiques produites dans le monde médical ou psychologique sans en dégager les aspects sociaux. Cela a pour conséquence d'attribuer le stigmate, la maladie, l'inadaptation ou la déviance à l'individu seul. C'est comme si les questions du type: "en regard de qui cette personne se retrouve-t-elle désavantagée" ou "en quoi cet individu est-il handicapé ou inadapté" n'avaient jamais encore été formulées.<sup>7</sup> En outre, force est de constater que ces études considèrent que "santé et maladie sont des réalités organiques indépendantes tant de l'espace et du temps que des caractéristiques des individus et des groupes qui en sont atteints" (Herzlich, 1994, p. 193). Notamment, les analyses de D. Pritchard (1963) et, plus tardivement, celles du comité Warnock<sup>8</sup> (1978) fonctionnent un peu sur ce registre. En effet, ces études plutôt techniques et souvent dépourvues de bases théoriques et critiques, présentent la naissance et la consolidation de l'éducation spéciale comme des phénomènes qui s'inscrivent dans la marche du progrès humain (Oliver, 1985).

Au delà de cette sollicitude et de cette bienveillance envers l'enfance, E. Topliiss (1979, 1982) analyse le rôle des politiques sociales traitant de la notion de handicap et, par extension, de l'éducation spéciale dans la société. Cette dernière est considérée, par cet auteur, selon une approche fonctionnaliste.

The history of provision for the disabled members of society may be seen primarily as the development of recognition that certain needs of certain groups of the disabled are compatible with promoting or safeguarding the wider interests of society. (cité par Oliver, 1985, p. 77)

Avec cette approche, le secteur de l'éducation spéciale et, bien évidemment, les filières qui le composent, servent en quelque sorte à assurer l'intégration scolaire et sociale des populations reconnues comme ayant des "besoins éducatifs spéciaux." Ici encore, la déviance, l'inadaptation, le handicap, etc. semblent inscrits dans l'individu. Aucune perspective sociale n'est prise en considération; on ne questionne pas les fondements faisant en sorte qu'un individu puisse apparaître comme inadapté. Le critère de conformité au regard de l'école ou de la société considérée comme homogène semble indiscutable.<sup>9</sup>

À la fin des années 60, les approches fonctionnalistes sont mises en doute. L'évolution des sociétés que l'on avait cru pendant un moment prévisible, demande pour être bien comprise à être nuancée, car des contre-exemples restent sans réponse. Par exemple, en ce qui concerne l'éducation spéciale, on commence à cette époque à douter de l'efficacité des structures et des filières spéciales créées pourtant dans un élan de générosité. Elles s'avèrent, pour les enfants qui y sont dirigés, des filières d'exclusion souvent définitives plutôt que des classes d'appoint, d'attente ou d'adaptation conçues dans un but temporaire (Vial, Burguière et Stambak, 1974). C'est dans ce contexte que les paradigmes néo-marxiste et conflictualiste font progressivement leur entrée.

En ce qui concerne l'orientation néo-marxiste, on ne peut passer outre les recherches de F. Muel-Dreyfus (1975, 1980, 1983<sup>10</sup>). Le but poursuivi par cet auteur est de montrer, grâce à l'étude de discours politiques et scientifiques, "l'institutionnalisation d'un appareil de contrôle symbolique à la fin du XIXe siècle" (1975, p. 61) dévolu à cette "enfance inadaptée." La problématique s'inspire explicitement des premiers écrits de P. Bourdieu et de J. C. Passeron (1970): l'auteur considère la réalité sociale comme étant un ensemble de rapports de forces où des agents investis d'un "habitus" favoriseraient, grâce à des actions dites de "violence symbolique," la reproduction de la structure des classes sociales. Le système scolaire pratiquerait alors, objectivement, une élimination des enfants de la classe défavorisée auxquels on attribue d'emblée la caractéristique d'"arriéré mental" ou d'"anormal d'école," notion forgée afin de permettre, selon l'auteur, la création des classes spéciales. La loi de l'instruction primaire obligatoire permettrait ainsi la reconnaissance de nouveaux "anormaux de l'école."

La fonction des classes spéciales est, par conséquent, selon un tel schéma, de normaliser la "classe dangereuse" (pour reprendre une expression de L. Chevalier [1958] dont l'auteur s'inspire), de la dominer et de la contrôler

socialement en l'excluant des filières normales d'enseignement. L'élite de la bourgeoisie ou la classe dominante assurerait, toujours selon cette orientation théorique, une telle fonction, une telle "violence symbolique" puisque, dans l'optique de la reproduction sociale telle que l'ont pensée Bourdieu et Passeron, les valeurs véhiculées à l'école seraient plus proches de cette classe favorisée et dominante.

Dans un même ordre d'idées, les études de P. Pinell (1977) et de Pinell et M. Zafropoulos (1978, 1983) proposent de lever le voile sur les conditions de production du "discours savant" se rapportant à la question de l'enfance "inadaptée." Ils tentent d'"expliquer pourquoi, pour la première fois dans l'histoire, des déviances scolaires sont interprétées, à l'intérieur même de l'école, comme des manifestations pathologiques" (Pinell et Zafropoulos, 1983, p. 20). L'affinement toujours plus précis des catégories d'"anormaux d'école," qu'ils relèvent dans des textes et discours officiels de politiques ou de médecins balisant plus de 100 ans d'histoire (1882-1982), est entendu comme une action subrepticement planifiée par une classe dirigeante, elle-même décrite de façon homogène, dans le but de "moraliser" les classes populaires.

D'une façon similaire à celle de Muel-Dreyfus, Pinell et Zafropoulos soutiennent une thèse en lien avec l'idée de contrôle social. Selon ces auteurs, la constitution de nouvelles catégories d'enfants "anormaux" ou encore l'invention des dispositifs leur étant destinés suivraient l'entrée massive à l'école des enfants issus des classes modestes de la population à la fin du siècle précédent. Il y a donc adéquation, chez ces auteurs, entre "anormaux d'école" et enfants des classes populaires. Or, V. Isambert-Jamati (1985) dira au sujet de cette causalité trop parfaite:

Mais ce qui, pour les besoins d'une cause un peu simplifiante, est moins souvent mis en relief, c'est que ce réseau spécialisé n'a jamais coïncidé avec la population scolaire issue des couches populaires. Loin de là: il s'est malgré tout agi d'un phénomène significatif, parlant, mais marginal. La fraction la plus importante des enfants des milieux populaires fréquentait à cette époque l'école primaire; parmi eux, un certain nombre obtenaient le certificat d'études; quant aux autres (beaucoup plus de la moitié à la charnière des siècles, environ la moitié dans les années 30) suivaient l'école plusieurs années, puis la quittaient parfois avant l'âge, en tout cas sans diplôme. Ceux-là n'étaient nullement désignés comme débiles, mais simplement comme n'ayant pas atteint un certain niveau de connaissances. (p. 156)

De plus, cette idée selon laquelle la loi de l'instruction obligatoire prélude aux premières classes spéciales sera mise en cause plus loin avec, notamment, les enquêtes de M. Vial.

En ce qui concerne l'orientation théorique des recherches de Muel-Dreyfus et de Pinell et Zafropoulos, quelques critiques peuvent être énoncées.

Premièrement, ces auteurs accordent peu de place aux acteurs et aux médiations ayant conduit à la création des classes spéciales et beaucoup plus aux discours officiels. Les concepts qu'utilisent ces auteurs afin d'expliquer la "moralisation" ou la "normalisation" des classes populaires obscurcissent la spécificité des pratiques, les conditions sociales et culturelles précises qui donnent naissance, à une époque bien déterminée, à des pratiques d'éducation spéciale (Plaisance, 1988). Un pluriel indéterminé reste patent: ces recherches ne répondent pas toujours à la question du type "qui dit quoi et dans quel but." Deuxièmement, l'hypothèse déterministe voulant que les classes les plus pauvres soient contrôlées par une classe dominante, exclut les bonnes intentions—quoique empreintes du moralisme d'époque—des politiques et des spécialistes. De plus, cette hypothèse contribue à légitimer l'idée sous-jacente qui suppose une répartition inégale et une concentration des "anormaux d'école" ou des "inadaptés" dans la seule classe prolétaire. Afin d'éviter cet écueil, les auteurs auraient pu interroger davantage les notions telles que "enfance inadaptée" ou "enfance anormale" qu'ils utilisent sans toutefois porter une attention particulière aux fondements théoriques de ces dernières. Ils auraient ainsi constaté ce que Isambert-Jamati a confirmé plus haut, à savoir que le réseau d'éducation spécialisée n'a jamais coïncidé complètement avec la population scolaire issue des classes populaires. Ce dispositif d'éducation spécialisée fut créé pour des raisons qui échappent à tout schéma réducteur, raisons que nous énumérerons, en partie, dans la deuxième partie de cet article. Enfin, l'idée voulant qu'un corps de spécialistes soit justifié d'inventer d'autres nosographies dans l'optique de la reproduction sociale d'un ordre donné appelle des nuances. Le raisonnement pourrait être poussé plus loin: le monde de l'enfance "inadaptée" ne justifie pas les interventions des spécialistes; ceux-ci créent, en partie, le monde de l'enfance "inadaptée" en voulant venir en aide par exemple aux élèves rétifs au savoir scolaire. À ce sujet, G. Woodill dira que l'histoire des inadaptations et de la déviance est, en fait, l'histoire d'examen administrés par des experts (1988, p. 82). Néanmoins, les recherches issues de cette orientation théorique générale ont tout le mérite d'avoir contribué à la remise en cause des conceptions médico-psychologiques de l'inadaptation longtemps considérées comme les seules références dans la compréhension du secteur de l'éducation spéciale, comme nous avons pu le constater au début de cette section. Pour résumer, les enquêtes de Muel-Dreyfus, Pinell et Zafiropoulos ont permis une "nouvelle perception des phénomènes et discours qui traversent le champ de l'éducation spéciale" (Godet, 1990, p. 183).

L'étude de S. Tomlinson (1982), dont l'orientation est plutôt conflictualiste, participe aussi à cette remise en cause des seules conceptions médico-psychologiques en ce qui concerne l'explication et la compréhension du

secteur de l'éducation spéciale. Notamment par le fait que cet ouvrage permet de retracer les conditions sociales à l'aune de la création du champ de l'éducation spéciale en Angleterre. Cependant, on suppose ici aussi, à l'instar des auteurs précédemment cités, que la loi sur l'instruction obligatoire (*Elementary Education Act of 1870*) précède et donne naissance au secteur de l'éducation spéciale. Or, nous avons déjà rappelé, grâce aux arguments évoqués par Isambert-Jamati rapportés ci-dessus, que cette généralisation trop rapide s'avère inexacte. Néanmoins, dans l'étude de Tomlinson, et en comparaison avec les recherches de Muel-Dreyfus, Pinell et Zafiroopoulos, une place plus grande est accordée aux acteurs puisque cet auteur s'intéresse aux professionnels de l'éducation spéciale.

Afin de saisir les conditions qui structurent ce secteur de l'éducation spéciale, Tomlinson tente de comprendre, mis à part le rôle du professionnel concernant les enfants qui y sont dirigés, quelle est cette clientèle ayant des "besoins éducatifs spéciaux" (*special educational needs*). En fait, l'auteur cherche à démystifier les prétentions professionnelles et les "besoins" sur lesquels elles se fondent.

La notion de "besoins éducatifs spéciaux," utilisée dès 1978, opère une adéquation entre la reconnaissance d'un ou plusieurs troubles privés chez l'enfant (*private trouble*) et une prise en charge publique, assurée par la société (*public issues*). L'auteur ne relève dans cette notion qu'une rhétorique mystifiante et tautologique. Ainsi cette idée de "besoin éducatif spécial," héritée, toujours selon l'auteur, d'une conception rousseauiste, installe une distance illusoire entre l'individu et son contexte social. En effet, en utilisant et en évoquant une telle notion, on en vient à penser que le trouble est essentiellement défini au regard de l'individu considéré comme porteur de son problème, de son inadaptation ou de son handicap, indépendamment des instances ayant identifié le "besoin éducatif spécial."

Or, une étude approfondie de ces instances qui sont, en l'occurrence, les professionnels de l'éducation spéciale, apporte un éclairage considérable pour la compréhension du secteur d'activité qui nous intéresse ici. C'est ce qu'entreprend Tomlinson avec la mise à jour des prétentions professionnelles. Car pour cet auteur, les professionnels participent à la structuration du secteur de l'éducation spéciale grâce à plusieurs facteurs: (1) ils exploitent un savoir-expert en vue de faire ce qu'il y a de mieux pour l'enfant (*doing good*); (2) ils revendiquent une confiance absolue en leurs actions; (3) ils se présentent avec le détachement professionnel exigé et l'assurance d'écarter tout intérêt personnel; (4) ils usent de persuasion; (5) ils échappent à toute évaluation car ils s'en remettent au "secret professionnel"; (6) enfin, ils engagent des procédures complexes où les luttes de pouvoir et de "territoire" sont masquées derrière

l'idéal de l'équipe de travail (*smooth teamwork*). À titre d'exemple, l'auteur relève, pour ce dernier facteur, que lors des séances du comité du Warnock (1978), plusieurs corps de spécialistes différents tentèrent de se rapprocher des hommes de pouvoir afin de faire valoir leur vision de l'éducation spéciale. En ce sens, le secteur de l'éducation spéciale est comparable à une sorte de chasse gardée où des compétences diverses s'opposent et où des "territoires" sont en jeu.

## 2. LA FIN DES "GRANDS RÉCITS"<sup>11</sup>: L'ÉDUCATION SPÉCIALE COMME PROCESSUS

Les recherches menées au cours des années 60 et 70 ont permis de mettre entre parenthèses et de questionner les conceptions provenant des registres médicaux et psychologiques jusqu'alors acceptées en ce qui a trait au rôle nécessaire et bienfaiteur de l'éducation spéciale. Ces recherches ont entre autres démontré que les structures éducatives spéciales destinées aux enfants jugés "à problème" fonctionnent la plupart du temps comme de véritables filières d'exclusion. Cependant, pour étayer leurs thèses, les auteurs de ces recherches dont il fut question à la section précédente, empruntèrent un schéma d'analyse trop général, voire réducteur, ce qui eut pour conséquence de reléguer à l'arrière-plan les fondements historiques de l'éducation spéciale. Cette conclusion s'impose à la lumière des études qui suivent. Ces dernières, peu importe qu'elles analysent le rôle des acteurs (section 2.1.), l'importance de l'héritage de Vichy pour la compréhension du champ de l'enfance "inadaptée" (section 2.2.) ou encore l'aspect socio-politique de l'éducation spéciale (section 2.3.), renseignent sur les processus qui sous-tendent, entre autres, l'éducation spéciale.

En outre, pour le secteur de l'éducation spéciale tel qu'il se présente dorénavant, ces thèses qui cherchent à décoder la réalité entre dominés et dominants seraient inappropriées si l'on considère, avec F. Dubet (1994; Dubet et Martuccelli, 1996), que "les acteurs et les institutions ne sont plus réductibles à une logique unique" puisque "l'unité fonctionnelle et culturelle des sociétés n'est plus acquise" (Dubet, 1994, p. 15). En ce sens, des études plus fines portant sur le langage des spécialistes (section 2.4.) ou sur les processus de désignation des enfants concernés (section 2.5.) renseigneront davantage sur les conditions qui structurent actuellement le secteur de l'éducation spéciale.

### 2.1. *Le rôle des acteurs à l'aune du dispositif de l'éducation spéciale*

Les études conflictualistes et néo-marxistes présentées en première partie de cet article établissaient un lien de causalité entre la naissance de l'obligation

scolaire et la découverte des “anormaux d'école.” Or ce schéma, couramment admis, voulant que la mise en place des politiques d'éducation spéciale soit, en quelque sorte, un produit de la loi sur l'obligation scolaire s'est révélé inexact, et les études qui suivent tenteront de le démontrer. De nouvelles approches qui s'inspirent de toute évidence du postulat lapidaire mais rarement démenti de M. Weber (1986) au regard de l'activité sociale complexe: le fait précède la loi. C'est en rappelant des propos de A. Prost disant que, lorsque la loi du 28 mars 1882 est votée, les enfants de France passent déjà pratiquement tous par l'école, que Vial mettra en doute le schéma courant.<sup>12</sup>

En effet, Vial (1990a, 1990b) ouvre à nouveau le débat: comment a pu apparaître la revendication en faveur d'un enseignement spécial? À l'examen de cette question, l'auteur révèle que les classes de perfectionnement<sup>13</sup> créées en 1909 pour l'enfance “anormale” ne sont pas un aboutissement allant de soi, naturel, logique ou même voulu par les instituteurs de l'époque qui, désespérés devant le nombre d'inadaptés allant en s'accroissant avec la loi de l'instruction obligatoire, se seraient tournés vers des spécialistes tel A. Binet, afin que ceux-ci “expliquent les problèmes scolaires d'enfants qui, auparavant, ne fréquentaient pas l'école” (Vial, 1990a, p. 16). Ce schéma est donc remis en cause au profit d'une explication démontrant que la loi pour la création de classes spéciales est le produit d'une importation dans l'école d'un savoir médico-psychologique dans lequel figurent, entre autres, les recherches en psychométrie de Binet. Il s'agit en fait de “la naissance d'une pratique qui, en se présentant comme une réponse à des besoins définis en dehors d'elle (ceux de l'institution scolaire), se donne en réalité commande à elle-même” (Vial, 1990a, p. 85).

Ce discours médico-psychologique qui n'émanerait pas de l'Instruction Publique aurait été tenu en dehors de la Ligue de l'Enseignement (ligue à tendance républicaine qui regroupait des notables ayant à coeur la cause de “l'école pour tous”) par des aliénistes et des scientifiques. En effet, la lecture des bulletins de la Ligue de l'Enseignement, par l'auteur, ne révèle pas la présence, chez les instituteurs, d'une préoccupation concernant l'anormalité; au mieux, on y trouve un souci au sujet des problèmes de discipline. Ainsi, la commission Bourgeois constituée en 1904 en vue d'examiner le projet de loi ayant pour objet la création de “classes de perfectionnement pour enfants arriérés” et étudiée de près par Vial grâce, entre autres, au rapport de la commission et aux archives, n'aurait pas été demandée par la Ligue de l'Enseignement contrairement à ce que pensent Y. Pélicier et G. Thuillier<sup>14</sup> (1979, 1980). L'adéquation entre les préoccupations de la Ligue de l'Enseignement, celles des scientifiques et celles des hommes de l'État qui ratifieront la loi de

1909 pour les enfants "anormaux" se situe dans le sens d'une volonté commune pour que tous les enfants bénéficient de l'éducation.

Toujours dans une perspective historique, les recherches de J. Gateaux-Mennecier (1989, 1990a, 1990b, 1994) cherchent à comprendre les glissements sémantiques, c'est-à-dire ces représentations qui nous viennent du passé et qui perdurent non sans un certain obscurcissement de leur sens initial. Dans le cadre précis de la recherche de Gateaux-Mennecier, il s'agit de montrer que la notion de "débilité légère" recouvre les notions d'"arriération d'asile" et d'"indiscipline d'école." Car en s'appuyant principalement sur les écrits du médecin aliéniste Bourneville (1840-1909), Gateaux-Mennecier propose l'hypothèse d'un glissement sémantique ayant eu pour effet de rapprocher les deux institutions que sont l'asile et l'école. La trame historique relatée par l'auteur est, grosso modo, la suivante: faute de voir l'accomplissement de son projet d'un asile-école pour les "éducables," Bourneville se serait tourné vers l'Instruction Publique en vue d'une "solution substitutive" (1990b, p. 63). Cette dernière n'aurait pas rejeté la référence à l'arriéré mais aurait cherché à s'enquérir, auprès de l'aliéniste réputé, d'une définition médicale de l'indiscipline. L'auteur parle ici d'un "déplacement institutionnel" (1994, p. 179). De l'arriéré d'asile en passant par l'indiscipliné de l'école, l'éminent aliéniste aurait forgé cette notion de "débilité légère." En outre, l'auteur affirme que l'aliéniste Bourneville, décidé à hâter ses desseins et à se faire entendre dans les hauts lieux du pouvoir, aurait agité le spectre alarmiste, c'est-à-dire cette idée doucement instillée disant que l'on peut être atteint d'arriération comme s'il s'agissait d'une maladie endémique.

L'histoire écrite par Gateaux-Mennecier montre que l'Instruction Publique a sa part d'initiative dans le processus d'anormalisation (ou de médicalisation) de ce que les instituteurs nomment l'indiscipline. Par là, l'auteur s'éloigne de la thèse de Vial qui ne relève aucune demande ou commande émanant de l'Instruction Publique, si ce n'est une volonté toujours plus affirmée de faire venir à l'école tous les enfants. Bien qu'il y ait des divergences entre ces deux thèses, il ne faut pas y voir d'opposition forte, mais seulement quelques points de désaccords.

D'abord, il faut signaler que les périodes considérées par les deux auteurs sont différentes. Vial analyse le moment précis des débats et des discussions parlementaires entourant la loi de 1909 sur la création des classes de perfectionnement (enseignement spécial). De son côté, la recherche de Gateaux-Mennecier, dont l'analyse du personnage de Bourneville reste centrale, s'intéresse par ailleurs à la longue durée, voire à la période actuelle. Ainsi, cet auteur s'interroge sur le fait qu'aujourd'hui encore les classes spéciales sont "le réceptacle d'une population issue des classes pauvres" (1990a, p. 120) alors

que Vial fournit les détails pertinents de la construction *in situ* par ceux qui ont contribué à créer l'idéologie ou le mythe probablement encore aujourd'hui opérant. Au regard de la période actuelle, cela mériterait d'ailleurs un examen plus approfondi. C'est ce que tenterons notamment d'autres études plus axées sur les processus de désignation des enfants concernés dont il sera question à la section 2.5.

Deuxièmement, Gateaux-Mennecier relève une volonté d'ordre émanant de la classe bourgeoise au pouvoir: les étiquettes de l'époque de "misère pathologique," d'"hérédité morbide," d'"orthopédie" en référence au sous-prolétariat en témoigneraient (1994, p. 185). Dans ce sens, Gateaux-Mennecier interprète la loi de 1909 instituant la création des classes spéciales comme une "loi écran" qui masque et légalise ces idées du 19<sup>e</sup> siècle de prophylaxie morale. Si l'on accorde un crédit à cette thèse, comment expliquer alors le faible développement des classes de perfectionnement<sup>15</sup> après 1909 (Hugon, 1981)? La réponse la plus juste apparaît être celle de Vial qui montre que les réticences et les oppositions des notables de la bourgeoisie sont telles que ces derniers, vus comme associés à une cause commune par Gateaux-Mennecier, n'arrivent pas à se mettre tous d'accord pour créer un enseignement spécial.<sup>16</sup>

Une troisième différence, la plus marquée, est relevée quant au degré d'initiative attribué à l'Instruction Publique. Minutieusement, Gateaux-Mennecier s'attache aux mots "sédiments" qui seraient à la source des représentations. L'auteur note un glissement de sens où s'opère un changement de perspective pour l'Instruction Publique: avec l'introduction des idées de Bourneville dans l'institution scolaire, l'arriération, terme usuel des aliénistes, se confond avec l'indiscipline pour en arriver au terme commode de "débilité légère" (ou "arriération d'école"). Gateaux-Mennecier donne plus de poids à l'Instruction Publique dans la création de l'enseignement spécialisé que Vial. Cette dernière ne relève pas, dans les écrits et les revues émanant de l'Instruction Publique, le souci de "pathologiser" l'indiscipline, si ce n'est de la part d'un instituteur chevronné, G. Baguer, qui a particulièrement à coeur la cause de l'enfance "anormale." Cependant, Vial n'interprète pas non plus la création de l'enseignement spécialisé comme un "processus univoque" dépourvu de "logique interactionnelle" où il ne serait question que d'un "investissement actif et opiniâtre du médecin" (Gateaux-Mennecier, 1990b). Au contraire, elle cherche à montrer l'acharnement des experts au travers de la dynamique ministérielle.

Deux études américaines, celles de J. G. Richardson (1992) et de S. Sigmon (1987), viennent corroborer en partie celles de Vial et de Gateaux-Mennecier. En effet, les auteurs de ces deux études mettent en doute, comme l'ont fait Vial et Gateaux-Mennecier pour le contexte français, l'idée courante selon laquelle l'éducation spéciale découle directement de la loi pour l'instruction obligatoire.

Au-delà d'une probable incidence de la loi sur l'instruction obligatoire (1918 pour la majorité des États américains) sur la mise en place de mesures d'éducation spéciale (selon les États américains, de 1911 à 1974), Richardson accorde une attention particulière aux initiatives d'éducation locales destinées aux enfants trop souvent absents de la classe ou délinquants. Suivant une analyse comparative entre les États, il rapporte les résultats suivants: les écoles locales pour les délinquants et les enfants en retard, souvent instaurées grâce à l'initiative des parents dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle, précèdent les textes de loi pour une éducation obligatoire et, a fortiori, pour une éducation spéciale. Ces petites écoles de district auraient même donné le ton aux tenants de l'instruction obligatoire: "Debates over the educability of special groups conferred legitimacy on mass education" (Richardson, 1992, p. 221). À juste titre, l'auteur précise que les textes de loi, qu'ils concernent l'instruction obligatoire ou l'éducation spéciale, ne sont en fait que des formalités prenant acte des expériences qui se généralisent localement. Par conséquent, quand une législation apparaît au sujet des écoliers "exceptionnels," elle ne fait qu'enregistrer officiellement des expériences déjà menées et: (1) étendre et maintenir l'éducation pour tous les enfants "exceptionnels," (2) débloquer les fonds nécessaires et (3) énoncer des lignes directrices afin de réguler les pratiques locales. La ratification de la loi au sujet de l'éducation spéciale s'inscrit dans la continuité historique de ce qui se met en place dès le 19<sup>e</sup> siècle.

L'héritage du 19<sup>e</sup> siècle est le point de départ de l'enquête historique de Sigmon.<sup>17</sup> Ce dernier s'intéresse plus particulièrement à l'émergence de la catégorie ou de l'étiquette "*learning disabilities*," et cela d'une façon similaire à celle qu'utilisa Gateaux-Mennecier quand cette dernière examina les fondements de la notion de "débilité légère." Sigmon nous rappelle d'abord que la définition officielle de la notion de "*learning disabilities*" fut pensée par S. Kirk. Cette définition fut acceptée en 1962 par les autorités éducatives et donna lieu à la création de nouvelles classes spéciales. Or, de 1920 à 1962, de nombreux chercheurs s'intéressent aux enfants dans les écoles. Ils sont influencés par les recherches de neurologues, qui dès le 19<sup>e</sup> siècle, étudièrent les dommages cérébraux. Kirk, l'un d'eux, tente de remédier aux troubles que vivent certains enfants. C'est le début de la retranscription d'un savoir théorique dans la pratique éducative. Tous ces chercheurs utilisent des terminologies particulières; à titre d'exemple, on retrouve, mis à part la notion de "*learning disabilities*," celles de "*brain-injured child*," de "*perceptually handicapped child*" ou de "*minimal brain dysfunction*" (Sigmon, 1987, p. 53). Celle de Kirk emporta l'adhésion des parents et des administrateurs scolaires, et cela en raison de circonstances plutôt singulières sur lesquelles il est impossible de s'étendre ici. Toutefois, précisons que cette catégorie de "*learning*

*disabilities*” s’imposa dans le monde de l’éducation au moment où les parents d’élèves revendiquèrent, sur la base du principe d’une “école pour tous,” une éducation appropriée à leurs enfants.

Ainsi, si l’expression “*learning disabilities*” est adoptée en 1962, c’est qu’elle est plus proche du vocabulaire éducatif et des préoccupations de certains enseignants et éducateurs spécialisés qui se soucient des “*slow learner*” que peut l’être, par exemple, l’expression de “*brain-injured child*.” Le passage du médical au pédagogique qui permet la notion de “*learning disabilities*” s’effectue grâce à une superposition de la catégorie de “*brain-injured*” que l’on rencontre chez les neurologues du 19<sup>e</sup> siècle ayant inspiré Kirk, et de celle dite de “*slow learner*” qu’adoptèrent les instituteurs et les éducateurs spécialisés. Grâce à cet éclairage, on comprend autour de quoi s’est structuré, en partie, le secteur de l’éducation spéciale, du moins en ce qui concerne la catégorie “*learning disabilities*.”

## 2.2. *L'enfance inadaptée ou l'héritage de Vichy*

Si l’on revient à la situation française, on découvre, avec l’étude de M. Chauvière (1980), le poids de certains héritages. Ce dernier se propose de comprendre la genèse de la rééducation ou encore d’écrire “un roman désenchanté de l’enfance inadaptée” qui débute lors de la Deuxième Guerre mondiale, avec l’idée sous-jacente que nous vivons aujourd’hui encore les principaux enjeux dressés au moment de l’édification du champ de l’enfance inadaptée.

Le but précis de l’auteur est de contribuer à la connaissance d’un dispositif singulier d’action sociale dirigé vers l’enfance dite inadaptée. Il vise à comprendre l’édification originale et datée d’un champ particulier: la rééducation issue de la neuro-psychiatrie. Et tout en se méfiant d’un “déterminisme outrancier” qui fait l’économie des contradictions de l’histoire, l’auteur situe sa recherche en écartant celles qui présupposent toujours un achèvement et une efficacité des dispositifs de domination sociale qu’aucun acteur ne peut réellement accepter. Il évite également la logique des discours purement techniciens qui ont dominé jusqu’à tout récemment les pratiques sociales.

Trois périodes composent cette genèse selon cet auteur. Avant la guerre, l’auteur souligne le caractère hétérogène et incertain de la prise en charge des enfants considérés comme “inassimilables.” Cependant, il note un courant de psychiatrie infantile qui annonce déjà les changements à venir. Pendant le régime de Vichy, de nombreux experts élaborent les conditions générales du dépistage des enfants jugés en “danger moral” et forgent une définition qui, “pour simplifier les usages” ajouteront ces experts, précise ce que peut vouloir dire la notion d’enfance inadaptée.<sup>18</sup> Il faut dire que l’ambiance sous le régime

de Vichy y est propice: on baigne alors dans un "contexte de grande sollicitude à l'égard de la jeunesse, comme le sont tous les régimes à tendances totalitaires" (Chauvière, 1990, p. 9). En outre, le paternalisme et le corporatisme nauséeux de Vichy ainsi que le profamilialisme pour la relève de la France, selon les expressions de Chauvière, s'agencent bien avec le thème d'une enfance à protéger. Avec la Libération, on reconduit curieusement les politiques vichyssoises en matière d'intervention sociale auprès de l'enfance; une période d'"empilage" des structures spéciales suivit.

Pour expliquer ce "complexe médico-pédagogique" consolidé au lendemain de la Deuxième Guerre et toujours en progression depuis lors, Chauvière parle d'"étatisme parallèle." Par ce concept, il faut entendre un "État teneur" qui se fait gestionnaire de l'initiative privée sans jamais l'absorber totalement.

J. P. Tricart (1981) cherche justement à comprendre le lien entre l'activité des associations privées et la gestion étatique en ce qui concerne l'éducation spéciale et l'enfance inadaptée. D'abord, il voit dans la notion même de "l'enfance inadaptée" un problème sur le plan théorique mais aussi sur le plan de la nébuleuse des institutions s'y rapportant:

Impossible au demeurant de déterminer avec précision ce qu'est cette enfance inadaptée que se partagent ainsi travailleurs sociaux et spécialistes de l'expertise "psy": notion extensive par excellence, qui recouvre aussi bien la "débilité" que la "psychose," "la pré-délinquance" que les "déficits moteurs ou sensoriels," elle ne désigne assurément pas une population homogène; mais en rassemblant ainsi sous une même étiquette les multiples et confuses catégories d'enfances à problèmes, elle a légitimé les ambitions des professionnels de la rééducation et soutenu efficacement la constitution de leur univers. (p. 575-576)

Pertinemment, il ajoute qu'en dépit du fait que cette notion soit peu questionnée, une relative entente ou une "évidence quotidienne" entoure le secteur dit de l'enfance spéciale. Le travail de légitimation par les professionnels serait soutenu ou conforté, selon l'auteur, par l'apparition, après la Seconde Guerre mondiale, des associations de parents, soucieuses de l'éducation de leurs enfants "inadaptés." Ainsi, on comprend mieux "l'évidence quotidienne" que revêt, progressivement, le secteur de l'enfance inadaptée.

### *2.3. L'éducation spéciale selon un angle socio-politique*

D'un point de vue socio-politique, P. Raynaud (1982a, 1982b) défend la thèse suivante: les institutions de l'éducation spéciale en France, voire dans tout l'Occident sont la "traduction matérielle d'un projet cohérent qui s'enracine dans toute la culture moderne définie comme indissolublement individualiste

et égalitaire et dont les difficultés proviennent de l'opposition entre les différentes interprétations que peut recevoir le projet lui-même" (1982a, p. 79). Par là, il s'oppose aux trois idées maîtresses couramment formulées qui suggèrent, dans un cas, que le projet de l'éducation spéciale découle d'une société moderne "fantasmatiquement" vue comme homogène "à travers son adhésion aux valeurs de rationalité et de travail" (1982a, p. 79), ce qui expliquerait l'exclusion et la prise en charge des sujets concernés. Dans un autre cas, l'éducation spéciale est entendue comme un mouvement de normalisation par la société bourgeoise, ce qui légitime des différences quasi naturelles pour la société pauvre. La thèse de Muel-Dreyfus, décrite précédemment, en est un exemple. Enfin, l'auteur dénonce l'idée d'un certain "psychologisme" qui aurait apporté sa caution à l'institution par sa tendance à réifier le sujet "débile" sur le plan biologique.

Afin d'entreprendre la démonstration de sa thèse, l'auteur se réfère à M. Gauchet et G. Swain (1980). Il tente de montrer que la naissance de l'asile moderne et de l'éducation spéciale s'opère par le renversement qu'institue Pinel quand celui-ci expose ses idées concernant la curabilité. Selon cette notion, on postule une "identité essentielle des hommes" et on attribue comme finalité à l'action thérapeutique, pédagogique ou institutionnelle "l'intégration" ou l'insertion dans "le monde": "ramener aux conditions de la vie commune celui qui en serait exclu" (Raynaud, 1982a, p. 84). On veut ainsi faire du "fou" autre chose que lui-même, ajoute l'auteur. Dans ce sens, l'institution est vue, au siècle dernier, comme un moyen de guérison, comme une "machine à socialiser" (Raynaud, 1982a, p. 86).

Les institutions spécialisées "ségréгатives" sont donc le produit de l'idéologie égalitaire. Il est question d'un détour ségréгатif pour l'inclusion. Pour Raynaud, l'éducation spéciale serait la continuation du projet d'émancipation et de technicisation consubstantiel aux sociétés modernes. Ainsi, et pour d'autres raisons que Muel-Dreyfus, l'auteur dit que le "débile" est bien fils de l'école républicaine, c'est-à-dire un individu catégorisé dans un projet égalitaire et démocratique.

Ce travail a la force d'éviter les rétroprojections, c'est-à-dire la transposition de termes propres à l'époque actuelle pour expliquer le passé. Par conséquent, l'idée de l'éducation spéciale entendue comme un "détour ségréгатif" ou comme un projet égalitaire de l'école républicaine est intéressante. En cela, cet auteur rejoint un peu les conclusions de Vial quand cette dernière affirme que pour l'Instruction Publique et la Ligue de l'Enseignement, il s'agissait d'intégrer, d'inclure tous les élèves.

Toujours selon une perspective socio-politique, C. Milofsky (1986) propose de comprendre l'éducation spéciale comme le produit, en quelque sorte, d'une

nouvelle organisation scolaire spécialisée qui remplace, dans une certaine mesure, l'autorité traditionnelle des anciens instituteurs dont la vocation les amenait, selon cet auteur, à privilégier l'unité de leur groupe d'élèves et, par conséquent, à maintenir un certain ordre social. Au contraire de cette organisation traditionnelle, l'éducation spéciale qui relègue certains enfants vers d'autres filières est le produit bureaucratique d'une école devenant de plus en plus spécialisée, compartimentée. L'auteur situe donc le développement de l'éducation spéciale dans une perspective d'hypersophistication de l'école.

#### *2.4. L'éducation spéciale ou le langage des professionnels*

G. Woodill et I. Davidson (1989) privilégient l'étude du langage des professionnels afin de comprendre le fonctionnement du secteur de l'éducation spéciale. Les auteurs cherchent à dévoiler les présupposés, les relations occultées ou encore les idéologies sous-jacentes aux discours se rapportant à ce secteur éducatif. Trois aspects de ce langage sont scrutés: (1) les jeux de langage, (2) le discours professionnel et (3) les métaphores génératives.

Les jeux de langage se présentent sous forme de règles d'usage et de propositions passant pour évidentes mais dont la multiplicité de sens pouvant s'y rapporter porte à confusion. Le discours professionnel se rapporte à la langue de l'expert, au jargon et aux tournures "pseudo-scientifiques" qui confortent l'autorité du spécialiste. On peut relever des traces de ce discours dans les journaux, revues, actes de congrès ou bulletins d'association. Il a pour conséquence de "produire l'objet dont il parle" (Woodill et Davidson, 1989, p. 200). Enfin, au sujet des métaphores génératives, les auteurs les définissent comme des idées maîtresses qui "guident la pensée et l'action d'une pratique professionnelle" (Woodill et Davidson, 1989, p. 201). Elles introduisent et "gènèrent" le modèle d'intervention. La thèse de Woodill et Davidson est ainsi assez proche d'une problématique reliée à la construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 1989).

#### *2.5. Pour une histoire du présent: la désignation comme prélude à l'éducation spéciale*

G. Cottin et ses collaborateurs (Cottin, Cuin, Guyot, Loubet et Rioual, 1988) s'intéressent au processus de désignation et de repérage qui débute habituellement par un constat venant de l'enseignant lui-même et qui se prolonge par la prise en charge de l'enfant par des spécialistes. Les auteurs estiment que ce processus de désignation enclenche la mise en oeuvre d'une "médicalisation de l'échec." Ils définissent ce concept comme un processus complexe, dans

lequel se trouve impliqué l'ensemble des acteurs concernés qui se proposent d'interpréter et de traiter des échecs scolaires, en utilisant des procédures spécialisées qui dépassent celles de nature strictement pédagogiques.

L'approche utilisée s'inspire de l'interactionnisme américain. En référence à l'ouvrage de H. Becker (1985), ils ne s'arrêtent pas aux causes, aux caractéristiques personnelles des déviants car cela légitime, de fait, une définition de la déviance ou de l'échec. Ils veulent observer "les attitudes et les représentations de ceux qui en traitent [la déviance] et qui assument des responsabilités de désignation, de repérage tant des échecs que des modalités de leur traitement" (Cottin et al., 1988, p. 16).

Au terme de leur recherche effectuée auprès d'intervenants scolaires en France, les auteurs montrent que "la médicalisation de l'échec" ne va pas sans présenter quelques nuances pour les différents spécialistes impliqués. Ils apportent des résultats surprenants concernant les instituteurs: la remise en cause du système scolaire ou du projet d'école est, le plus souvent, écartée au profit d'une explication relative à des caractéristiques individuelles; cependant, les instituteurs ne seraient pas, majoritairement, les adeptes d'une médicalisation. Pour un cas d'échec scolaire, une simple solution avec les parents est davantage envisagée. Par contre, la présence de spécialistes dans l'environnement proche faciliterait, toujours selon ces auteurs, la demande de consultation.<sup>19</sup>

Pour S. Godet-Montalescot (1993), il s'agit de rendre compte des développements récents concernant l'éducation spéciale en insistent tout particulièrement sur le fonctionnement des instances ayant autorité en matière d'orientation des enfants: les Commissions départementales d'éducation spéciale (CDES). En France, les CDES ont le mandat d'orienter les enfants et les adolescents "handicapés" vers les établissements correspondant à leurs "besoins" et/ou de leur attribuer des allocations mais aussi, par voie de conséquence, de définir ce qu'est le handicap et à qui peut être reconnu un tel statut. La perspective adoptée par l'auteur, au sujet de la définition du handicap par ces instances, est justement d'interroger cette démarche qui ne procède peut-être pas d'une rigueur scientifique indiscutable ni d'une avancée vers la connaissance. À partir de cette perspective, l'auteur se propose d'analyser les CDES qui désignent et qui répartissent les enfants "ayant des besoins particuliers." Ces instances sont composées d'un secrétaire et d'une équipe technique. Dans certains départements français, elles peuvent inclure des représentants d'associations de parents d'enfants handicapés.<sup>20</sup>

Les résultats de l'enquête montrent qu'il existe une offre d'"équipement" (établissements, professionnels, etc.) variable selon les départements français et cela, indépendamment des demandes d'orientation. Le schéma décrivant au mieux la réalité serait donc celui de la pression de l'offre d'équipement. À

juste titre, l'auteur fait remarquer que le handicap est supposé se répartir aléatoirement sur le territoire. Par ailleurs, il faut souligner que les demandes d'orientation aboutissent, de façon presque incontournable, à des orientations effectives dans ce que l'auteur nomme le "parc médico-éducatif." Cela freine, par conséquent, la politique d'intégration scolaire commencée dès le début des années 70.

### 3. CONCLUSIONS ET PISTES DE TRAVAIL

Au commencement de cet article, nous suggérons l'idée selon laquelle l'évolution des problématiques sociohistoriques au sujet de l'éducation spéciale suit celle de la sociologie générale, c'est-à-dire cette évolution qui conduit certains chercheurs à abandonner "les grands récits" au profit d'objets d'étude moins audacieux. En ce qui concerne les recherches au sujet de l'éducation spéciale présentées dans cet article, on peut effectivement noter, et nous pensons l'avoir démontré, un déplacement des problématiques dans le sens d'un affinement historique.

Si le 19<sup>e</sup> siècle et le début du 20<sup>e</sup> siècle ont fait peu de cas de l'histoire de l'éducation spéciale qui semblait être une pratique éducative allant de soi et évidente, les enquêtes des années 60 ont sérieusement mis en question ce phénomène alors interprété à l'aune des travaux sur les inégalités scolaires et sociales. Ainsi dès 1944 s'instaurent en France les grandes enquêtes démographiques dont le but premier est de recenser les enfants "anormaux" ou "en danger moral" et, par extension, de comptabiliser les promotions d'écoliers en fonction de certaines caractéristiques sociales des familles (Isambert-Jamati, 1984). Ces enquêtes ont constitué un fonds considérable pour la recherche sur les inégalités sociales des années 60. Les données statistiques recueillies ont suscité l'élaboration de plusieurs problématiques dont celles concernant l'éducation spéciale. Or, ces problématiques dont le mérite certain est, pour l'histoire de l'éducation spéciale, d'avoir questionné une pratique éducative trop longtemps demeurée l'exclusivité des seuls registres médicaux ou psychologiques, se sont avérées réductrices. Car la lecture des faits devait correspondre au schéma explicatif préalablement adopté par le chercheur.

Or, comme "les faits sont plus têtus que les convictions," pour reprendre une formule de G. Balandier (1994, p. 15), des études plus circonscrites ont montré, depuis lors, la part irréductible des acteurs et de leurs conceptions de l'enfance et de l'éducation, de la "normalité" et de l'"anormalité" dans l'aboutissement du dispositif d'éducation spéciale. Ainsi, la mise en évidence des initiatives singulières du passé (que ce soit la quantification de la débilité par Binet à l'aide d'une échelle de mesure) ou encore la revendication par des

parents d'une école ajustée aux besoins des enfants, tous ces éléments nous renseignent davantage sur des pratiques qui se voulaient inclusives et qui, à la lumière de ce que l'on sait aujourd'hui, sont partie prenante des processus, certes multiples, qui conduisent à l'exclusion. C'est donc un "esprit du temps" qu'il faut essayer de restituer en partie afin de comprendre l'émergence et le fonctionnement du secteur éducatif qui nous intéresse ici, et non livrer un véritable réquisitoire contre une société, un système—trop souvent posés en dualité par rapport aux acteurs—ou de supposés spécialistes tenaces, dépourvus de bonnes intentions et uniquement motivés par des intérêts sectoriels ou professionnels.

En outre, cette revue de la littérature au sujet de la naissance et de la consolidation de l'éducation spéciale montre que les termes inclusion-exclusion ou intégration-ségrégation fonctionnent le plus souvent en couple (Lazerson, 1988; Oliver, 1985).<sup>21</sup> Ces contradictions, ces paradoxes sont au coeur du fonctionnement de l'éducation spéciale. Il faut tenir compte de ceux-ci au risque de ne pas bien saisir cette pratique sociale qu'est l'éducation spéciale.

Enfin, pour d'éventuelles recherches, il serait pertinent de mener des monographies en ce qui concerne: (1) les politiques en direction de ces enfants considérés "pas comme les autres," (2) les divers groupements qui ont fait pression auprès des gouvernements afin d'innover en matière d'éducation spéciale, (3) la géographie historique de l'implantation des lieux d'éducation spéciale, (4) l'évolution des populations d'enfants reçus dans ces établissements et ces classes, (5) les personnels spécialisés et (6) les théories de référence et les méthodes pédagogiques et thérapeutiques (Capul, 1986). Seules de telles études montreraient, par ailleurs, la fausse unité que recouvrent les vocables d'"enfance inadaptée" ou d'enfant "à problème." En outre, il serait intéressant de mieux comprendre, selon une approche ethnographique ou anthropologique et non exclusivement psychologique, les processus de signalement et de désignation *in situ* des enfants "à problème" par les acteurs eux-mêmes, enseignants et spécialistes.<sup>22</sup> De telles enquêtes montreraient le sens conféré par les acteurs aux pratiques qu'ils instituent et qui, quelques fois, leurs perdurent (Berger et Luckmann, 1989).

#### NOTES

<sup>1</sup> Selon les statistiques de l'OCDE (1995), on estime en moyenne, selon 21 pays recensés, à 5,25% le nombre d'enfants ayant des "besoins éducatifs spéciaux" (par rapport à l'ensemble des élèves). Cependant, les écarts entre les pays sont importants: à titre d'exemple, on trouve, pour la Finlande, 17,08%; 0,74% pour la Turquie; 10,79% pour le Canada (Nouveau Brunswick); 7% pour les États-Unis et 3,54% pour la France. Ces chiffres sont considérés comme approximatifs, étant donné les différents cadres conceptuels utilisés. Les modes de collectes des données et de

repérage du handicap et de "l'inadaptation" varient selon les pays concernés. Selon les cas, ces enfants sont accueillis et scolarisés soit dans des établissements spéciaux, différents de l'école, soit dans des écoles spéciales, soit à l'intérieur de classes spéciales intégrées à des écoles ordinaires, soit encore intégrés individuellement à des classes ordinaires.

- <sup>2</sup> Bilan certes non exhaustif étant donné les limites de cet article. Cependant, nous avons choisi d'y insérer des études représentatives des différents courants de recherche qui existent à ce sujet ainsi que les études récentes contribuant au renouvellement des problématiques.
- <sup>3</sup> L'inadaptation varie considérablement selon les époques: à une époque donnée est inadapté celui qui est épileptique, aveugle, indiscipliné, etc.; à une autre, il s'agit d'identifier les enfants "à problème" ou les "cas sociaux," etc. Comme le dit Vial (1990a) en parlant des différentes notions d'arriération, de débilité ou de déficience, elles "restent des notions imprécises, fluctuantes, variables selon les classes et selon les époques" (p. 177). En résumé, et pour paraphraser Tricart (1981), cette étiquette d'"enfance inadaptée" donne l'illusion d'une unité alors qu'il n'en est rien.
- <sup>4</sup> Pour mémoire, rappelons, à titre d'exemple, que dans le cas de la France de 1958 à 1973, c'est-à-dire en 15 ans, les effectifs des classes spéciales passent, pour l'école primaire seulement, de 56 400 élèves à 189 500, soit une multiplication de 3,4 (Prost, 1990). Au Canada, la situation dans les années 60 est comparable; voir à ce sujet le rapport de la Commission CELTIC (1970).
- <sup>5</sup> Expression citée dans Vial, Plaisance et Beauvais (1970).
- <sup>6</sup> À noter toutefois, pour le terme "handicap," son origine hippique, cf. Stiker (1982).
- <sup>7</sup> Cf. Perron (1992), p. 3 à 10.
- <sup>8</sup> Par ailleurs, le comité Warnock est, au milieu des années 70, à l'origine d'une réforme majeure au Royaume-Uni—réforme qui avait pour but de rendre le "désavantage" positif. Cf. Tomlinson (1982), p. 55.
- <sup>9</sup> Flynn (1992) montre, grâce à son enquête sur les revues et thèses canadiennes entre 1968 et 1989, la place prépondérante du cadre d'analyse fonctionnaliste dans les études portant sur les difficultés d'apprentissage. La plupart des auteurs aborderaient la question au regard du critère de conformité par rapport à l'école. Les résultats de l'enquête montrent qu'un pourcentage considérable des auteurs de revues ou de thèses considèrent les difficultés d'apprentissage comme étant le fruit d'un dysfonctionnement organique ou comportemental, c'est-à-dire d'un dysfonctionnement prenant sa source dans l'individu. Très peu considèrent, entre 1968 et 1989, une étiologie relative à l'environnement des sujets.
- <sup>10</sup> Voir le chapitre intitulé "La rééducation: passé plein d'avenir."
- <sup>11</sup> Nous faisons référence ici à l'expression de Lyotard (1988, p. 46).
- <sup>12</sup> Au sujet du parcours intellectuel de Vial, Prost affirme: "L'étonnant n'est pas que Monique Vial ait adhéré à cette interprétation, c'est qu'elle l'ait mise en question. La thèse est si logique [le schéma couramment admis voulant que la scolarisation de masse entraîne l'apparition d'enfants incapables de suivre l'enseignement donné et que, devant cet état des faits, les enseignants aient demandé le concours des spécialistes], si séduisante aussi, qu'elle ne laisse guère prise au soupçon, et rares sont ceux—ou celles—qui rectifient les conclusions de leurs travaux antérieurs. Fondamentale et indispensable, l'honnêteté intellectuelle ne suffit pas ici: il fallait une intuition, ou une inquiétude, une sorte de méfiance instinctive envers les thèses trop

belles et trop simples, trop évidentes. La réalité n'est-elle pas plus complexe? Bref, il fallait y aller voir de plus près, ne pas se contenter des lectures immédiatement accessibles, et s'intéresser de façon systématique à ce qui s'était passé autour de la commission Bourgeois de 1904 et de la loi de 1909" (Prost, 1990, p. 6-7).

- <sup>13</sup> Les premières classes spéciales du début du siècle en France se nomment ainsi. Elles perdureront jusqu'en 1991, date à laquelle on parlera davantage de "classes d'intégration scolaire" (CLIS). D'autres types de classes ont aussi vu le jour: classes d'accueil, d'initiation, de rattrapage, etc.
- <sup>14</sup> Voir p. 117 du document de 1979. Le médecin Y. Pélicier et G. Thuillier, co-auteur, cherchent à réhabiliter la mémoire du docteur E. Séguin et de l'aliéniste Bourneville, pour ainsi montrer ce qu'ils ont fait pour le secteur de l'éducation spéciale.
- <sup>15</sup> Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que les classes de perfectionnement seront systématiquement ouvertes. Elles seront d'ailleurs plus nombreuses dans les départements français du Rhône et de la Seine.
- <sup>16</sup> Voir la note critique de Chauvière à propos des travaux de Zafiropoulos et de Pinell, de B. Gaudens, de Vial et de M. Hugon (Chauvière, 1984).
- <sup>17</sup> Voir surtout le chapitre 3: "The Evolution of Learning Disabilities: An Analysis of the Roots of a Concept."
- <sup>18</sup> En 1943, une première définition de l'inadaptation est proposée. Dans les revues *Sauvegarde* de 1946 (nos. 2, 3 et 4), on retrouve une "nomenclature et classification des jeunes inadaptés." Les experts, tels que le Dr. Lagache, Dr. Heuyer et Dr. Wallon, définissent l'inadapté comme un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune (cité dans Chauvière, 1980).
- <sup>19</sup> Par cet aspect, les auteurs se rapprochent de la conclusion de Stambak et Vial (1974). Leur recherche vise à saisir ce qui, des caractéristiques individuelles, socio-culturelles mais aussi de l'école, permet de rendre compte de la déviance à l'école maternelle française (de "prédire"). Le but plus lointain est de s'interroger sur la nécessité des mesures préventives. La conclusion qui nous intéresse ici est la suivante. Les maîtresses signalent beaucoup plus quand, dans l'environnement immédiat, un spécialiste intervient. Un effet de halo est ainsi démontré. En outre, les signalements, par les enseignants de maternelle, des enfants étant potentiellement en situation d'échec scolaire sont différents, par leur contenu, des signalements effectués par les psychologues scolaires. Les différents intervenants ne signalent donc pas pour les mêmes raisons. Ainsi, les auteurs mettent en doute la nécessité de mesures préventives.
- <sup>20</sup> Pour comprendre le fonctionnement du secteur de l'éducation spéciale et de l'enfance inadaptée, une autre piste de recherche s'avère pertinente: les associations pour les enfants "à problème." C'est ce qu'on fait notamment A. Triomphe et J. Boumendil (1996) et E. Plaisance (1995).
- <sup>21</sup> "The history of special education is beset with contradictions. Benevolence and humanitarian concerns for the handicapped have coexisted and often been outweighed by neglect, racist assumptions, and harsh practices" (Lazerson, 1988, p. 15). De la même façon, Oliver (1985) souligne la contradiction qui découle à la fois de l'idée de soin et de contrôle; d'intégration et de ségrégation (p. 89).
- <sup>22</sup> Concernant l'approche ethnographique et les "catégorisations des enfants," voir

l'ouvrage de Shiose (1995), qui traite du processus de l'inclusion et de l'exclusion culturelles. L'auteur montre plus particulièrement comment se construit ce "nous" et ces "autres" dans l'univers d'une classe primaire.

#### RÉFÉRENCES

- Balandier, G. (1994). *Le dédale. Pour en finir avec le XXe siècle*. Paris: Fayard.
- Becker, H. (1985). *Outsiders*. Paris: Métailié.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Capul, M. (1986). Vers une histoire de l'éducation spéciale (2). *Les dossiers de l'éducation*, 10 (2), 73-80.
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Chauvière, M. (1984). École, inadaptation et société. *Histoire de l'éducation*, 22, 69-84.
- Chevalier, L. (1958). *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*. Paris: Plon.
- Commission CELTIC. (1970). *Un million d'enfants. Rapport de la commission sur l'étude des troubles affectifs et de l'apprentissage*. Toronto: Commission CELTIC.
- Cottin, G., Cuin, C. H., Guyot, J. C., Loubet, P. et Rioual, C. (1988). *L'échec scolaire, processus d'identification et prise en charge spécialisée*. Vanves: CTNERHI.
- Depaepe, M. (1990). Soziale abnormität und moralische debilität bei kindern. Ein diskussionsthema auf internationalen wissenschaftlichen zusamenkünften am anfang dieses jahrhunderts [Anomalie sociale et débilite morale chez l'enfant. Un thème de discussion à des conférences scientifiques internationales au début du 20e siècle]. *Paedagogica historica*, 26 (2), 185-209.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, F. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Flynn, M. (1992). Canadian research in learning disabilities, 1968 to 1989: A case of bias by neglect. *Canadian Journal of Special Education*, 8 (1), 1-18.
- Gateaux-Menneccier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris: Centurion.
- Gateaux-Menneccier, J. (1990a). *La débilite légère, une construction idéologique*. Paris: CNRS.
- Gateaux-Menneccier, J. (1990b). La logique socio-historique de l'enseignement spécial. *Handicaps et inadaptations. Les cahiers du CTNERHI*, 50, 57-70.
- Gateaux-Menneccier, J. (1994). Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe siècle: "l'arriération" de l'asile à l'institution scolaire. *Sociétés contemporaines*, 8, 179-189.
- Gauchet, M. et Swain, G. (1980). *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*. Paris: Gallimard.
- Giami, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. *Sciences sociales et santé*, 12 (1), 31-60.
- Giami, A., Korpès, J. L., Lavigne, C. et Scelles, R. (1996). Pluralité des représentations du handicap. In S. Aymé, J. C. Henrard, A. Colvez, J. F. Ravaud, O. Sabouraud et

- A. Triomphe (dir.), *Handicap et vieillissement. Politiques publiques et pratiques sociales* (p. 7–28). Paris: INSERM.
- Godet, S. (1990). Le secteur de l'enfance inadaptée: perspectives d'analyse sociologique. *Handicaps et adaptations. Les cahiers du CTNERHI*, 51–52, 179–186.
- Godet-Montalescot, S. (1993). *Handicap et Éducation: Analyse sociologique de l'activité des Commissions Départementales d'Éducation Spéciale*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris V-René Descartes, Paris, France.
- Herzlich, C. (1994). Médecine moderne et quête de sens. In M. Augé et C. Herzlich (dir.), *Le sens du mal* (p. 189–215). Amsterdam: Éditions des archives contemporaines.
- Hugon, M. (1981). *Les instituteurs des classes de perfectionnement, 1909–1963*. Thèse de doctorat inédite, Sciences de l'éducation, Université Paris V-René Descartes, Paris, France.
- Isambert-Jamati, V. (1984). Les sciences sociales de l'éducation et le ministère en France. *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, 2, 143–162.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (p. 155–163). Paris: CNRS.
- Lazerson, M. (1988). The origins of special education. In J. S. Hurt (dir.), *Outside the mainstream: A history of special education* (p. 15–27). London: B. T. Batsford.
- Lyotard, J. F. (1988). *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Galilée.
- Milofsky, C. D. (1986). Special education and social control. In J. G. Richardson (dir.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 173–202). New York: Greenwood Press.
- Muel-Dreyfus, F. (1975). L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 60–74.
- Muel-Dreyfus, F. (1980). L'initiative privée, le "terrain" de l'éducation spécialisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32–33, 15–49.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- OCDE. (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OCDE.
- Oliver, M. (1985). The integration-segregation debate: Some sociological considerations. *British Journal of Sociology of Education*, 6 (1), 75–92.
- Paicheler, G. (1992). *L'invention de la psychologie moderne*. Paris: L'Harmattan.
- Passeron, J.-C. et Prost, A. (1990). L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues. *Sociétés contemporaines*, 1, 7–45.
- Pélicier, Y. et Thuillier, G. (1979). Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830–1914). *Revue historique*, 529, 99–130.
- Pélicier, Y. et Thuillier, G. (1980). *Edouard Séguin (1812–1880), "l'instituteur des idiots"*. Paris: Economica.
- Perron, R. (1992). *Les enfants inadaptés*. Paris: PUF.
- Pinell, P. (1977). L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XXe siècle. *Cahiers internationaux de sociologie*, 4, 341–362.
- Pinell, P. et Zafiropoulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 23–49.
- Pinell, P. et Zafiropoulos, M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882–1982)*. Paris: Les Éditions Ouvrières.

- Plaisance, E. (1988). Éducation spéciale. *L'Année sociologique*, 38, 449–457.
- Plaisance, E. (1995, janvier). *Deux associations dans leur rapport à l'État au début des années soixante: l'association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) et l'Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés*. Communication présentée au colloque ALTER, Les associations et l'État dans la construction sociale du handicap au XXe siècle, Marly-le-Roi, France.
- Pritchard, D. (1963). *Education and the handicapped*. Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Prochner, L. (1992). Themes in late 20th-century child care and early education: A cross-national analysis. In G. Woodill, J. Bernhard et L. Prochner (dir.), *International handbook of early childhood education* (p. 11–19). New York: Garland.
- Prost, A. (1990). Préface. In M. Vial, *Les enfants anormaux à l'école* (p. 5–9). Paris: Armand Colin.
- Raynaud, P. (1982a). L'éducation spécialisée en France 1882–1982 (1). *Esprit*, 65, 79–99.
- Raynaud, P. (1982b). L'éducation spécialisée en France 1882–1982 (2). *Esprit*, 67–68, 104–126.
- Richardson, J. G. (1992). Historical expansion of special education. In B. Fuller et R. Rubinson (dir.), *The political construction of education: The state, school expansion and economic change* (p. 207–221). New York: Praeger Publishers.
- Shiose, Y. (1995). *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Sigmon, S. (1987). *Radical analysis special education: Focus on historical development and learning disabilities*. London: Falmer Press.
- Stambak, M. et Vial, M. (1974). La déviance à l'école maternelle. *La psychiatrie de l'enfant*, 17 (1), 241–336.
- Stiker, H. J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Aubier.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Londres: Routledge et Kegan Paul.
- Topliss, E. (1979). *Provision for the disabled*. Oxford: Blackwell and Martin Robertson.
- Topliss, E. (1982). *Social responses to handicap*. Harlow: Longman.
- Tricart, J. P. (1981). Initiative privée et étatisation parallèle. Le secteur dit de l'enfance inadaptée. *Revue Française de sociologie*, 22, 575–607.
- Triomphe, A. et Boumendil, J. (1996). La place des associations dans la gestion des établissements et services sociaux. *Revue internationale de l'économie sociale*, 259 (57), 16–23.
- Van Haecht, A. (1990) *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles: Éditions Universitaires et De Boeck.
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil.
- Vial, M. (1990a). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882–1909*. Paris: Armand Colin.
- Vial, M. (1990b). *Les origines de l'enseignement spécial en France, histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882–1909)*. Thèse de doctorat d'État inédite, Université Paris V—René Descartes, Paris, France.

- Vial, M., Burguière, E. et Stambak, M. (1974). Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires. *Recherches pédagogiques*, 68, 7-47.
- Vial, M., Plaisance, E. et Beauvais, J. (1970). *Les mauvais élèves*. Paris: PUF.
- Warnock Report. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children and Young People*. London: HMSO.
- Weber, M. (1986). *Sociologie du droit*. Paris: PUF.
- Woodill, G. (1988). Bibliographic sources for the history of disabilities. In ALTER (dir.), *Infirmité: histoires et sociétés* [Actes du colloque tenu le 10 et 11 juin 1988] (p. 78-84). Vanves: ALTER.
- Woodill, G. (1992). International early childhood care and education: Historical perspectives. In G. Woodill, J. Bernhard et L. Prochner (dir.), *International handbook of early childhood education* (p. 3-10). New York: Garland.
- Woodill, G. et Davidson, I. (1989). Le langage des professionnels de l'éducation spéciale: un cadre conceptuel. *Handicaps et inadaptations. Les cahiers du CTNERH*, 47-48, 195-207.