



HAL
open science

De “ l’inadapté ” aux “ besoins éducatifs particuliers ”.
Les visages changeants de l’élève “ handicapé ” dans
l’école de la République (1974-2014)

Thierry Bourgoïn

► To cite this version:

Thierry Bourgoïn. De “ l’inadapté ” aux “ besoins éducatifs particuliers ”. Les visages changeants de l’élève “ handicapé ” dans l’école de la République (1974-2014). La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, 2014, 68, pp.269-286. hal-01878536

HAL Id: hal-01878536

<https://inshea.hal.science/hal-01878536>

Submitted on 21 Sep 2018

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

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

De « l'inadapté » aux « besoins éducatifs particuliers »

Les visages changeants de l'élève « handicapé »
dans l'école de la République (1974-2014)

Thierry BOURGOIN

INS HEA/EHESS, Centre Alexandre Koyré

Résumé : Évoquer la trajectoire historique de la figure de l'élève *handicapé*, c'est prendre une distance avec toute idée de continuité entre les notions de *jeune arriéré*, d'*infirmes* ou bien d'*inadapté* du siècle dernier. Une étude multifocale, fondée sur une approche historique, analyse des données issues d'une pluralité de sources en permettant la triangulation. Trois types de sources sont investiguées : la *Revue de l'éducation physique et sportive* et des revues grand public françaises ; des bases de données iconographiques françaises et internationales ; des entretiens auprès de professeurs d'éducation physique et sportive. L'analyse des données fait apparaître un déficit d'image et une dynamique spécifique du processus de scolarisation des élèves handicapés. Trois étapes dans la scolarisation des jeunes à besoins éducatifs particuliers s'imposent à l'analyse des données recueillies : une période qui court de 1974 à 1989, signant la naissance de la problématique de l'intégration scolaire ; une période allant de 1990 à 2003, qui témoigne des limites de l'intégration et de sa mise en œuvre ; enfin une période qui s'étend entre 2003 et 2014, inscrivant le système scolaire français dans une démarche de généralisation de l'école pour tous. L'article montre combien la figure de l'élève handicapé a peiné à s'inscrire dans l'école, le collège et le lycée, et en quels sens le concept de handicap, malgré sa difficulté à saisir la variété des situations, aura permis que naissent une variété d'adaptations scolaires mises en œuvre par des acteurs singuliers, que ne comprennent que partiellement les conceptualisations et les législations nationales ou internationales.

Mots-clés : Adaptation pédagogique - Besoins éducatifs particuliers - École inclusive - Éducation physique et sportive - Handicap - Histoire de l'éducation - Image - Inaptitude - Intégration scolaire - Presse spécialisée - Représentations.

From "unfit" to "special educational needs

The changing faces of the «disabled» pupil in the schools of the French Republic (1974-2014)

Summary: When discussing the changes throughout history of the figure of the disabled pupil one must reject any idea of continuity between last century's notions of young retarded person, crippled person, or unfit person. A multifaceted study based on a historical approach analyzes information from a variety of sources allowing triangulation. Three types of sources are investigated: the *Revue de l'éducation physique et sportive* and mass circulation magazines; French and international iconographic data bases; interviews of physical education and sports teachers. Analysis of information shows a deficit of images and a specific dynamic in the process of educating disabled pupils. Three stages in the education of young persons with special educational needs can be identified in the analysis of the information gathered. First of all, the years between 1974 and 1989, marking the emergence of the problem of educational integration. Then there is the period from 1990 to 2003, which reflects the limits of integration and its practice. Lastly, there are the years between 2003 and 2014, during which the French school system adopted the principle of schooling for all. The article shows how difficult it was to integrate the figure of the disabled pupil into elementary school and secondary school. It also explains how the concept of disability, despite the complexities involved in applying it to different situations, opens the way to a variety of educational adaptations carried out by specific pedagogical personnel. These adaptations are only partially included in national or international conceptualizations and laws.

Keywords: Disability - Educational integration - History of education - Image - Inclusive schools - Incapacity - Pedagogical adaptation - Physical and sports education - Representations - Special educational needs - Specialized press.

REPÈRES POUR UN QUESTIONNEMENT

De l'enfant d'âge scolaire désigné comme *arriéré*, *infirm*e, *débile* ou bien encore *inadapté* pendant la presque totalité du XX^e siècle, à la promotion récente de l'élève *handicapé* autour du nouveau millénaire, à l'évidence quelque chose d'important s'est produit dans l'école républicaine. Depuis la création des classes de perfectionnement pour les *arriérés* et les *anormaux d'école* en 1909 jusqu'à la scolarisation ordinaire et quotidienne de plusieurs milliers de jeunes handicapés en 2014, de profondes transformations ont affecté l'institution scolaire et la société tout entière. Manifestement, le regard a changé. Mais qu'est-ce qui a changé ? Le regard *sur* les jeunes dont le corps, l'esprit ou le comportement se distinguent de la norme ordinaire ? Ou bien le regard que la société et son école, portent *sur* elles-mêmes ? Aujourd'hui, les jeunes handicapés sont des élèves visibles dans les établissements scolaires à tous niveaux de l'enseignement, accédant à l'examen du baccalauréat et aux études supérieures. Mais derrière l'évidence de ce constat *instantané*, que s'est-il passé ? Comment l'élève perçu puis défini comme *handicapé* s'est-il progressivement imposé ? Quels processus ont permis cette émergence d'une catégorie particulière d'élèves dans le système éducatif français ? Quand le changement peut-il être repéré ? Comment situer cette mutation dans le panorama contemporain, surtout comment en rendre compte et mieux, comment la *montrer* ? Ces questions sont classiques dans le cadre de la sociologie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation, et plus généralement au sein des disciplines qui observent les évolutions des institutions éducatives. Nous tenterons d'y répondre en adoptant l'angle très particulier d'une discipline scolaire spécifique, l'Éducation physique et sportive (EPS).

Commençons par évoquer les pérégrinations du terme même de *handicapé* afin de placer quelques balises. Le terme *handicapé* n'est en fait nullement corrélé à une réalité stable et invariante au fil des âges : les personnes dites handicapées, mineures ou adultes, se voient rassemblées autour d'une identité qui s'est construite très progressivement. Une identité qui possède donc une histoire, s'inscrivant dans le mouvement des idées aussi bien que dans le tissu des organisations et des pratiques sociales.

Une mutation d'importance est repérable dans le dernier tiers du XX^e siècle. Elle fait advenir un changement de ton dans les discours, les débats et les décisions concernant l'accès à l'école d'une jeunesse longtemps reléguée dans les marges du système scolaire, au motif de son infirmité, de son inadaptation, voire de son arriération.

Une énigme reste posée : le substantif *handicap* a été adopté par l'Académie française dès 1913. Son emploi officiel se manifeste en 1919, lorsque le ministère des anciens combattants établit un barème d'évaluation des handicaps subis par les blessés de la première guerre mondiale. L'usage s'en fait pourtant très discret jusqu'en 1957 où le *travailleur handicapé* fait son apparition (loi du 23 novembre pour le reclassement professionnel).

Au plan international, la Déclaration des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée des Nations Unies en 1959 évite le terme *handicapé*, lui préférant la formule suivante : « *l'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé* », dont on affirme qu'il « *doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son*

état ou sa situation¹ ». L'usage du qualificatif *handicapé* concerne ainsi principalement la personne adulte jusqu'en 1975 où se remarque un changement dans l'usage et l'extension du terme.

D'une part, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte une Déclaration sur les droits des personnes handicapées, définissant des normes pour l'égalité de traitement et précisant le droit à l'éducation comme à la formation pour « *le handicapé*² ». En France, quelques mois auparavant, le Parlement a adopté une loi d'orientation *en faveur* des personnes handicapées³, dont le premier chapitre fait état de dispositions relatives aux enfants et adolescents handicapés. Enfin, la Convention relative aux Droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée des Nations Unies en 1989 confirme l'attention portée *aux enfants mentalement ou physiquement handicapés*, en indiquant que l'aide fournie par les États parties soit conçue « *de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation*⁴ [...] ».

De fait, évoquer la trajectoire historique de *l'élève handicapé*, c'est se déprendre d'une continuité inopportune avec *le jeune arriéré*, *l'infirme* ou bien *l'inadapté* du siècle dernier. Car les conceptions, les significations et les connotations ont changé à mesure que le vocabulaire utilisé s'est modifié. Comme nous y invite le philosophe, on ne peut pas parler ici de la figure du jeune handicapé comme d'un *Highlander*⁵ qui traverserait les époques et que nous serions sommés d'approcher avec plus de précision aujourd'hui qu'hier.

L'historien pour sa part, remarque que « *nous rassemblons aujourd'hui, sous le mot handicap, des atteintes au corps ou à l'esprit qu'il ne serait venu à l'idée de personne de mettre sous le même vocable, il y a seulement soixante ans. Le handicap est une nouvelle figure historique de l'infirmité*⁶ ». Le sociologue à son tour renforce le trait en soulignant « *la normalisation de l'infirme*⁷ » à l'œuvre dans le processus qui conduit à l'invention du handicap.

Depuis la loi 75-534 d'orientation *en faveur* des personnes handicapées jusqu'aux récents programmes scolaires pour le lycée (2010) faisant mention des exigences communes pour les élèves y compris pour ceux en situation de handicap, un mouvement puissant s'est ainsi manifesté en faveur d'une normalisation de la situation de la jeunesse handicapée au sein des lieux ordinaires d'enseignement. Aborder l'épaisseur historique de ces transformations, examiner l'histoire de l'inscription de *l'élève handicapé* au cœur de l'école contemporaine, c'est examiner un changement dans le *contrat* passé entre l'école et la Nation, dans la mesure où ces jeunes ne sont sortis que depuis peu des limbes du système éducatif, confinés qu'ils étaient

1. Article 5 de la Déclaration des Droits de l'Enfant, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1959.

2. Article 6 de la Déclaration sur les Droits des Personnes Handicapées, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 9 décembre 1975. Dès l'article 2, la *Déclaration* utilise la formulation « *le handicapé* ».

3. Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, d'orientation en faveur des personnes handicapées. Chapitre 1, article 4 : les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission instituée à l'article 6 ci-après.

4. Article 23 de la Convention relative aux Droits de l'Enfant, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1989.

5. Quentin, B. (2013). *La philosophie face au handicap*. Éditions Érès, p 12.

6. Stiker, H. J. (1991). De la métaphore au modèle : l'anthropologie du handicap. *Cahiers ethnologiques*, 13.

7. Ebersold, S. (1992). *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirme*. Éditions CTNERHI.

pour la plupart dans une filière qualifiée de *spéciale*. C'est aussi observer l'évolution des conceptions, conceptions **savantes** aussi bien qu'**imaginaires, scientifiques** ou **juridiques, philosophiques** aussi bien que **politiques**. Ici, les changements de conceptions se manifestent dans les textes de lois, les écrits savants, les rapports institutionnels, les études statistiques ou les propos des professionnels. C'est également aborder les transformations des pratiques, celles des professionnels du handicap comme celles des professionnels de l'école qui sont amenés à travailler ensemble dans des configurations inédites autour des élèves. Outre les discours et les pratiques, la manière de mettre le handicap en **images** et d'évoquer l'élève handicapé par le support visuel constitue une source digne d'intérêt pour l'étude historique.

Reléguée dans les coulisses de l'éducation spéciale avant que d'être autorisée à franchir la porte de l'école républicaine, puis à y être accueillie de plein droit, **la figure du jeune handicapé** a suscité et continue de provoquer des interrogations et des débats. Il reste à examiner les conditions historiques et les opérations qui ont conduit à un investissement du handicap comme *objet* d'éducation par l'école ordinaire dans une temporalité qui encadre le récent changement de millénaire.

Le rôle et l'importance d'acteurs institutionnels, d'organisations représentatives, de fédérations de parents et d'associations nationales, voire internationales, sont majeurs dans ces évolutions. En privilégiant une approche contextuelle, il est difficile également de négliger, dans l'émergence de l'élève handicapé, l'évolution des technologies et des dispositifs au service de la scolarisation, tout comme les échanges et les débats internationaux qui ont rendu cet avènement légitime. De fait, les lieux, les objets matériels, les artefacts, les acteurs et les réseaux changeants tissent ainsi la trame sur laquelle s'inscrivent ces transformations.

L'historien et politologue René Rémond, énonçait sans ambiguïté qu' « *En vérité, histoire de l'enseignement et histoire générale, ce n'est pas loin d'être tout un*⁸ ».

Plus modestement, le regard se porte ici sur les mouvements qui ont conduit à l'avènement de la catégorie des élèves *handicapés* au sein de l'école française. Le regard historique est avide de repères temporels, mais, derrière l'évidence, il ne saurait manquer d'attention aux acteurs et aux artisans de ce procès, engagés et embarqués qu'ils sont dans des dispositifs complexes et des réseaux combinant humains, objets techniques, logiciels, codes de communication, langue signée etc. Dans sa concrétude quotidienne, la scolarisation d'un jeune handicapé se réalise en effet grâce à la mise en place de dispositifs collectifs où s'ajustent une coalition de moyens humains, de compétences variées, mais également d'objets techniques et d'outils technologiques. Il y a là bien sûr de nouvelles manières d'être un élève au sein d'un établissement scolaire, mais par sa seule présence dans le groupe classe, le jeune handicapé génère souvent des manières neuves d'enseigner et d'exercer son métier au sein de collectifs de travail aux compétences multiples, entre pédagogie, soin, techniques de rééducation et accompagnement social. Une situation qui n'est pas totalement neuve, mais qui s'est fortement reconfigurée dans les cadres successifs proposés

8. Rémond R. (2003). Préface. In M. Rouche. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, tome I, V^e av J.C – XV^e siècle. Éditions Perrin, p. 47.

par les pouvoirs publics jusqu'à la loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

SOURCES ET MÉTHODES DE RECHERCHE

« Dans la période contemporaine » expliquait le médiéviste Jacques Le Goff, « l'historien croule sous une avalanche de documents. Il se trouve dans l'impossibilité de tout voir, de tout compiler⁹ ». L'explosion des rapports parlementaires, des colloques, des publications scientifiques, des revues produites par les mouvements associatifs, des publications venues du monde enseignant, des articles de la presse généraliste... témoignent de la place conquise par le thème de la scolarisation de la jeunesse handicapée dans notre société. Une situation paradoxale se révèle pourtant dès lors que commence la quête de sources fiables sur ce sujet. Un jeu de cache-cache se met en place dans la mesure où, précisément, la documentation est relativement neuve même si le sujet lui-même ne l'est pas. On note une masse exponentielle de sources possibles dans l'actualité depuis l'entrée dans le XXI^e siècle, mais beaucoup plus de fragments et d'éléments dispersés, dès que l'on s'éloigne du changement de millénaire vers le passé du siècle précédent.

Antoine Prost s'est exprimé sur ce paradoxe : « La question initiale, en effet, est celle de l'obligation scolaire, mais prise par son envers : plutôt que de dresser une fois de plus le tableau de ses succès, avec la fréquentation et l'assiduité qui s'améliorent tandis que l'analphabétisme recule, il s'agira ici de ses lacunes, de ses manques, de ceux qui restent en marge de l'école qu'on dit pour tous. Une histoire à partir de la face d'ombre, et non de la lumière. Mais le propre de la face d'ombre est d'être mal éclairée : cette histoire des lacunes souffre – autant l'avouer d'entrée – d'une documentation elle-même lacunaire, fragmentée, discontinuée¹⁰ ». Ce paradoxe reste en suspens, mais il reste l'intérêt de situer des éléments remarquables dans la séquence des évolutions qui ont accompagné le changement de place et de statut de ces jeunes, considérés hier comme *inadaptés* et aujourd'hui comme élèves *aux besoins particuliers*.

Sur ce dossier, que nous apprennent les écrits de la presse spécialisée ou grand public, la lecture des images et photographies mettant en scène des jeunes handicapés à l'école, au collège, ou au lycée, l'analyse des textes légaux et réglementaires, la consultation des travaux des institutions européennes et internationales ? Qu'en disent les acteurs concernés aujourd'hui, et particulièrement les professionnels de l'enseignement ? Quelles sources retenir, pour parvenir à une représentation étayée des principales étapes d'un processus clairement inscrit dans plusieurs temporalités, des lieux différents et des échelles variables ?

Au plan de la méthode, diverses sources ont été mobilisées. Malgré la double menace de l'éparpillement des références et de l'oubli de sources utiles, l'enquête s'est penchée sur les documents suivants :

-
9. Le Goff, J. (2014, 3 avril). Propos recueillis par Nicolas Truong pour *Le Monde de l'éducation* en 2000. Extraits présentés dans la page consacrée à la disparition de l'historien médiéviste, *Le Monde*, p. 16.
10. Prost, A. (2007). Scolarisation obligatoire et handicapés en France de 1882 à 2006. Conférence plénière, *Actes du Colloque Scolariser tous les élèves*, 15 février 2007, La Villette, Paris, p. 18.

- France: littérature grise, textes et rapports officiels du Sénat et de l'Assemblée, du Comité interministériel du handicap, du Centre d'analyse stratégique et programmes scolaires.
- Également au plan national: actions des mouvements associatifs représentatifs (revues et pages de sites électroniques, appels, manifestations, livres blancs, actions en justice...).
- International: documents ayant une valeur normative ou scientifique, produits par l'Organisation des Nations Unies (ONU), l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef), l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), le Conseil et le Parlement de l'Europe, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers.
- Pour le recueil et l'analyse de photographies et d'images de l'élève handicapé: Presse généraliste (*Le Monde, Libération*), Presse spécialisée (revues *Pour les Parents, Déclic*), Revue des agents de l'Éducation nationale (revue *Valeurs mutualistes, MGEN*).
- Pour le recueil du discours d'acteurs institutionnels: entretiens avec des professionnels de l'enseignement, professeurs spécialisés, professeurs d'EPS, directeurs d'établissements, coordinateurs de dispositifs de scolarisation.
- Sur le plan de la collecte d'écrits témoignant de l'évolution des pratiques professionnelles: éléments extraits de la revue *Éducation Physique et Sport* (revue fondée en 1950, aujourd'hui aux éditions EP&S).

Le problème central consiste à repérer des transformations, certes successives, mais dont les rythmes sont loin de se synchroniser selon l'échelle et la strate considérée. Qu'il s'agisse des **conceptions**, des **pratiques** ou des **politiques**, les changements ne sont en effet ni synchrones ni coordonnés. Sur la seule question des conceptions, les jeunes handicapés ont fait et sont l'objet de productions **savantes**, mais aussi **politiques**, **imaginaires**, mais aussi **philosophiques**, **fantasmatiques**, mais encore **administratives** et **juridiques**.

Il est ainsi convenu de faire état d'une situation d'abandon ou d'exclusion pour conter l'histoire d'une ouverture timide ayant précédé l'offre d'une place pleine et entière à la jeunesse handicapée dans l'école ordinaire. Cette histoire mérite un examen attentif, car s'il y a une évolution de l'école sur ce dossier, l'étude des sources fait état d'une transformation dont les mouvements sont loin d'être uniformes et paisibles. Le présent article abordera rapidement trois types de sources, avant de proposer un découpage en trois périodes, appuyé sur l'analyse croisée des données étudiées.

La Revue EPS comme source

Considérer la revue des éditions EPS comme une source intéressante relève d'une hypothèse de travail quant à sa valeur de *miroir* de la discipline d'enseignement, tant en raison de la position dominante qu'elle occupe dans la profession, qu'en raison de sa longévité. Fondée en association loi de 1901, l'Amicale des anciens élèves et formateurs de l'École normale supérieure de l'Éducation physique et sportive s'engage dans l'aventure éditoriale en 1950. La revue *EPS* entend objectiver, fixer et transmettre des pratiques et des conceptions par le support imprimé. Du modeste

exemplaire initial, la *Revue* circule désormais sur papier glacé et son offre s'est largement diversifiée au fil des années :

- La revue principale, dont le rythme de parution est stable depuis 1950 à raison de cinq numéros par an.
- Le *Cahier EPS 1*, destiné à l'enseignement primaire entre 1992 et 2009. La Revue principale devenant alors la *Revue EPS*.
- Le *Cahier « 3-12 ans »* et le *Cahier « 12 ans & plus »* depuis 2009. La revue principale devenant alors le *Magazine* de la *Revue EP&S*.
- Des collections d'ouvrages spécifiques: la collection « Dossiers EPS », la collection « Pour l'action », la collection « Recherche et formation ».
- Un site Internet: www.revue-eps.com

L'hypothèse était donc de considérer la *Revue EPS* comme un miroir du métier à travers les thèmes choisis et les centres d'intérêt de la profession explicitement présents au cœur des articles publiés. Les transformations des conceptions et des pratiques d'enseignement concernant d'éventuels jeunes *inadaptés* ou des élèves *handicapés* ne pouvaient, par hypothèse, que difficilement échapper à l'attention des auteurs et du comité de rédaction.

La méthode s'est construite en plusieurs étapes. Le site Internet de la *Revue* a bien sûr été consulté, mais les archives n'y sont pas tout à fait complètes et l'accès aux articles anciens se révèle parfois difficile. Dans un second temps, trouver une base d'archives complètes de la *Revue* a été déterminant pour réunir un corpus d'articles évoquant de près ou de loin un public de jeunes ou d'élèves *singuliers*, à entendre comme extra ordinaires ou signalés par une différence qui fait *la* différence. La recherche¹¹ a exploité la base de données suivante: <<http://archimede.datacenter.dsi.upmc.fr/revue-eps/>>

Au final, ce corpus d'articles se montre riche d'enseignements sur les glissements de catégories, de conceptions et de pratiques pédagogiques véhiculées par une revue dédiée à une discipline d'enseignement particulière. Les jeunes (ou les élèves), y sont mentionnés sous des vocables changeants dont certains choquent aujourd'hui, ce qui informe sur les changements de sensibilité et l'euphémisation des discours contemporains¹². Des pratiques y sont détaillées, renvoyant à des organisations et à des interventions qui portent la marque d'une époque, révolue ou très actuelle. Le conservatisme et l'innovation dialoguent ici entre les pages des professionnels, qu'ils soient professeurs en établissement, conseillers, formateurs ou chercheurs.

Les images des élèves comme sources

Le recensement et l'examen des images représentant les élèves handicapés constituent la deuxième démarche d'investigation privilégiée. De manière inattendue,

11. Les mots-clés, utilisés en première intention ont été : handicap, handicapé, situation de handicap. N'ont pas été pris en compte en première intention : handisport, sport adapté, activités physiques adaptées, paralympique, aveugle, sourd, paralysé, déficient moteur, paraplégique... N'ont pas non plus été utilisés en première intention éducation spéciale, intégration et inclusion. Dans un second temps, ont été examinés tous les articles signalant un public porteur d'une différence, et ce, quel que soit le terme utilisé pour signaler cette différence.

12. Dans le présent article, nous n'entrerons pas dans le détail des évolutions terminologiques et de ce dont elles témoignent.

la recherche d'images d'élèves, d'instantanés de classe ou de moments dans les cours des écoles s'est révélée peu productive. L'exemple de la recherche sur le site du Musée national de l'éducation (MNE) illustre cette pénurie d'images des enfants et adolescents handicapés en classe. Idéalement, les images étaient censées illustrer des instantanés et des pratiques de scolarisation. La quête de sources photographiques s'est confrontée à un résultat énigmatique mais informatif : l'absence continue des élèves handicapés sur les photos d'école. Jusqu'à très récemment, ils sont absents des photographies présentant une classe ou une activité scolaire. Peu visibles, voire simplement invisibles, ainsi sur le site du MNE.

Fondé en 1879 par Jules Ferry, ce musée se transforme au cours du XX^e siècle pour devenir successivement l'Institut pédagogique national, puis le Centre national de documentation pédagogique entre 1953 et 2002, intégré par la suite au Sceren (Services culture éditions ressources pour l'Éducation nationale). Aujourd'hui, le réseau Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques) a pris le relais pour offrir un espace numérique de ressources pédagogiques. Les fonds photographiques consultables en ligne qui couvrent tout le XX^e siècle ont été sondés. La consultation de la base de données documentaires *Mnemosyne* à l'aide des mots-clés : « *photographie* », « *élève* » et « *handicapé* » ne donne aucun résultat concluant sur un ensemble de 180 817 photographies archivées¹³.

Les entretiens comme sources

L'expérience subjective des professeurs, leurs projets, leurs pratiques, les organisations qu'ils mettent en place et les décisions prises en situation avec un élève handicapé constituent une source digne d'intérêt. Les enseignants d'EPS ont été privilégiés au motif que la discipline m'est familière pour accéder (hypothèse) aux clés de la prise en compte des élèves handicapés, à leur place dans la communauté scolaire et aux effets de leur présence sur les gestes du métier.

Le postulat adopté pour les entretiens tient les professeurs pour de véritables *sujets* professionnels, impliqués non seulement comme agents de la fonction publique, mais également comme personnes engagées. En ce sens, ils ne sont donc pas considérés ici comme de simples récepteurs des prescriptions ministérielles, ni comme des exécutants silencieux des textes programmatiques. Leurs marges de manœuvre et leur autonomie de décision sont sollicitées par les élèves, notamment par l'accueil d'un ou de plusieurs élèves handicapés. Le parti pris pour les entretiens était donc de prendre au sérieux des connaissances, des savoirs et des pratiques *modestes*, mais d'une authenticité et d'une valeur particulières, car issus du *terrain*. Les enquêtes européennes sur ce thème montrent une étonnante diversité de définitions, de points de vue et de pratiques se rapportant aux élèves handicapés.

13. « *Photographie* » et « *classe* » et « *spéciale* » ne donne également aucun résultat, de même que « *enfant* » et « *école de plein air* », « *Enfant handicapé à l'école* » : un résultat sous forme de notice (une monographie de 1994, *Enfants handicapés à l'école, des instituteurs parlent de leurs pratiques*, mais pas d'image). « *Enfants et adolescents inadaptés* » : six résultats sous forme de notices (de 1953 à 1968), mais aucune image ; « *scolariser le handicap* » : une notice sous forme de monographie (IGEN en 2001), mais pas d'image ; « *le handicap à l'école* » : trois notices (de 1994 à 2008) mais aucune image ; « *le handicap en classe* » : deux notices (de 1962 et 1983) mais pas d'image ; « *le handicap en EPS* » : aucun résultat ; « *le jeune handicapé à l'école* » : aucun résultat.

Cette incertitude et ce flottement dans les définitions se retrouvent-ils chez les acteurs de terrain ? Comment fabriquent-ils au quotidien la scolarisation effective des élèves handicapés ? Avec quelle démarche intellectuelle et quelles valeurs ? Animé par ces questions, j'ai pris rendez-vous dans des établissements afin d'y recueillir des points de vue sur l'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP) et son impact sur l'activité professionnelle. Plusieurs établissements ayant donné leur accord, les individus se sont ensuite déterminés au cas par cas.

Sur une vingtaine d'entretiens, onze professeurs d'EPS exerçant en collège, en lycée, en Erea ou en UE ont été interrogés, dans le cadre d'entretiens semi-directifs. Quatre *puits* ont été sondés au cours des échanges : trajectoire, métier, établissement, discipline EPS. Explicitement annoncés aux intéressés, ces *puits* ont été visités selon une durée variable de trente à soixante minutes. Trois filtres d'interprétation des échanges émergent : réflexivité sur les pratiques d'enseignement, preuves de la qualité de la scolarisation, impacts dans le métier.

Surtout, ces entretiens montrent que les praticiens font face, s'impliquent et s'ajustent, tels des bricoleurs de la scolarisation, aux besoins des élèves parfois si particuliers. En dépit des avis des experts, il n'y a pas de standardisation des pratiques, les normes de l'inclusion étant sans cesse réinterprétées par les acteurs selon les lieux d'exercice et les publics qu'ils y accueillent. Les professeurs façonnent et ajustent les conditions de scolarisation des jeunes à BEP. Leurs ruses, leurs bricolages et les micro-libertés qu'ils se donnent sont apparus dans les entretiens (dont le détail ne peut être présenté ici).

Au final, l'exemple des professeurs d'EPS interrogés montre que le cadrage institutionnel des procédures pour les élèves handicapés ou inaptes, la mise en place des paliers de compétences par niveaux de classe et les listes nationales d'Activités physiques et sportives adaptées (APSA) à organiser sous forme d'une programmation annuelle en établissement, sont des éléments de contrainte conduisant inévitablement à des adaptations, à des négociations collectives et à des arbitrages localisés. Ces situations soulignent l'éthique, les valeurs et les conceptions des enseignants au regard de la diversité des élèves. Contrairement au législateur qui sépare arbitrairement les publics d'élèves entre valide, handicapé ou inapte partiel, les professeurs interrogés tendent à soutenir au contraire la conception d'un *continuum* devant l'infinie diversité des capacités et des potentiels des élèves. Logiquement, ils signalent les limites et les conditions critiques d'une inclusion visant le seul horizon de la performance scolaire. Ici, ils s'écartent des catégories qui trient et séparent les publics dans les statistiques. Tant au plan individuel que collectif, les professeurs s'efforcent de donner sens à cette expérience et d'accompagner ces élèves sur des chemins qui vont du bien-être à la réussite aux examens en passant par la performance sportive. À cet effet, le périmètre des *adaptations* se déploie selon des modalités variables : de l'adaptation des APSA à l'organisation des rôles sociaux, en passant par la variété des consignes ou encore par le bricolage d'un objet matériel. De même, les documents, supports, fiches et barèmes sont intégrés à ces opérations qui illustrent l'éventail des adaptations au bénéfice des jeunes. Ce point permet d'apprécier la part d'illusion contenue dans une posture rigide sur l'inclusion, dont découlerait mécaniquement des effets vertueux et des *bonnes pratiques* au modèle transposable en tout lieu

hors contexte situé. *A contrario*, les professeurs évoquent à la fois leur engagement quotidien dans la réussite des élèves, quel que soit le niveau de cette réussite, et la nécessaire dimension du bricolage des situations concrètes qui la favorisent. La circulation croissante du langage de l'ingénieur dans l'éducation entre ici en conflit avec la dimension proprement artisanale des ajustements opérés en situation, dans ce gymnase, au sein de ce groupe classe, pour cet élève-là.

À cet endroit, Claude Levi-Strauss éclaire le chemin des artisans de l'inclusion :

« *Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet: son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord*¹⁴ ». [...] « *La poésie du bricolage lui vient aussi, et surtout de ce qu'il ne se borne pas à accomplir ou exécuter; il "parle", non seulement avec les choses: racontant par les choix qu'il opère entre des possibles limités, le caractère et la vie de son auteur. Sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi*¹⁵ ».

TROIS PÉRIODES À DISTINGUER

L'épaisseur historique du passage de l'enfance considérée comme inadaptée à la prise en compte des besoins particuliers des élèves en situation de handicap est marquée par des événements dont la complexité est certaine et la généalogie incertaine. Au-delà des déclarations et des textes officiels, il y a le réel des transformations silencieuses qui s'opèrent dans la société. Le changement du regard porté sur les mineurs handicapés et leur place à l'école ne saurait être daté avec une précision d'horloger dans la mesure où, non seulement les conditions réglementaires d'accès à l'école ordinaire ont été conquises de haute lutte par les mouvements associatifs, mais aussi parce que la situation actuelle est loin d'être paisible, et enfin parce que les fantômes d'un passé fait de relégation ou d'exclusion ne sont pas endormis pour autant. Ces limites posées, une périodisation présente ces modifications et les dynamiques à l'œuvre.

Trois périodes semblent se dessiner clairement :

- Entre 1974 et 1989 : de l'enfance inadaptée à l'intégration des enfants et adolescents handicapés.
- Entre 1990 et 2003 : de l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés.
- Entre 2004 et 2014 : la généralisation de l'école pour tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

La période 1974-1989

Une part de la jeunesse en âge scolaire est repérée depuis l'après-guerre comme *inadaptée*, et elle est inscrite dans les dispositifs de *l'éducation spéciale* jusqu'aux évolutions successives de 1975, 1982-83 et 1987. Ce public d'élèves est, on l'a dit, étonnamment peu visible dans les sources photographiques sur les lieux de scolarisation.

14. Levi-Strauss, C. (1962-2010). *La pensée sauvage*. Éditions Pocket, p. 31.

15. Levi-Strauss, C., *Ibid*, p. 35.

Entre 1974 et 1989, des enfants considérés comme *inadaptés* sont bel et bien présents dans les dispositifs de réadaptation où ils peuvent aussi être accueillis par un enseignant titulaire d'un Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) instauré en 1963. En la matière, les établissements et services spécialisés édités par les associations bénéficient de moyens et de postes d'enseignants « *mis à la disposition* ».

Dans l'année 1975, trois réformes parallèles sont mises en place, l'une qui introduit de nouveaux droits pour les personnes handicapées, une autre portant sur les établissements et services dans le champ de l'action sociale et médico-sociale, et celle enfin qui pose les fondations du collège unique.

En droit, les mineurs *handicapés* vont être en mesure de fréquenter l'école ordinaire (leur éducation est réalisée « *de préférence* », stipule la loi 75-534, « *dans des établissements où la gratuité de l'éducation est assurée* », mais sous le régime de l'*intégration individuelle*, qui se fait bientôt *collective* dès le début des années 1980 (la loi 75-620 du 11 juillet 1975, connue sous le nom de loi Haby, ne disant toutefois rien d'un réel droit à la scolarisation en milieu ordinaire pour ces jeunes : elle utilise une seule fois le terme *handicap* au pluriel, pour évoquer leur dépistage en école maternelle, et ne fait nulle mention du terme *intégration*. L'article 4 de la loi précise pourtant que « *Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire...* ». L'article 7 dispose seulement que, lorsque les difficultés des élèves sont graves et permanentes, « *les élèves reçoivent un enseignement adapté* ».) . L'invisibilité en tant qu'*élèves* reste constante sur les documents photographiques consultés. Elle fait écho à l'invisibilité politique de l'*élève* handicapé, la loi 75-534 posant le principe d'un droit à l'*éducation*, non d'un droit à la scolarisation.

De nouvelles dispositions à l'égard du corps des professeurs de l'enseignement primaire sont bientôt posées par la réforme du CAEI, datant de 1963. Cela précipite la disparition rapide de la catégorie *enfant inadapté* dans la langue des textes réglementaires. La mise en place du Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (Caapsais, créé par le décret 87-415 en date du 15 juin 1987) ponctue cette séquence marquée par l'émergence d'un autre régime de conceptions qui s'organise autour de la notion de handicap. Ceci se traduit par la mise en place de nouvelles pratiques de scolarisation destinées aux *enfants et adolescents handicapés*. Succédant à l'époque de la réadaptation, des actions d'intégration, surtout individuelle, puis collective, sont lancées.

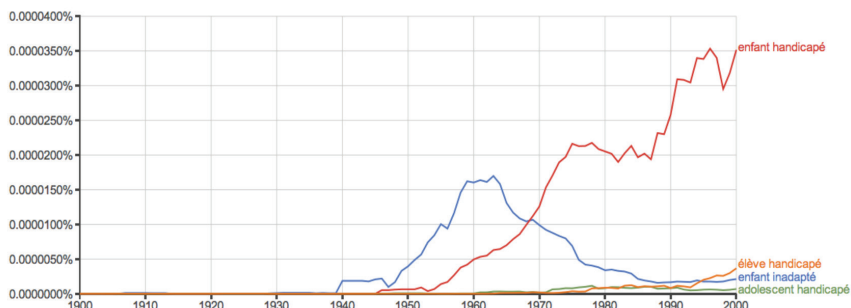
Entre 1975 et 1989, l'emploi de la catégorie d'*enfant inadapté* connaît un déclin notable, presque inversement proportionnel à la montée en puissance du registre du *handicap*. Et cependant la désignation des *élèves* hésite encore entre les deux termes. Une scission se fait jour, conduisant à distinguer les enfants inadaptés, car présentant des troubles du comportement, et les élèves handicapés au regard de déficiences et d'incapacités. Pour les interventions, on note pareillement la transition entre les régimes de la rééducation et de la réadaptation dans des structures plus ou moins spécialisées et distinctes du système scolaire habituel, au profit d'une valorisation, du moins en principe, de l'éducation en milieu ordinaire. Une approche sociale prend lentement le pas sur son pendant médical et ce, qu'il s'agisse des publics handicapés sur les plans physique, moteur, sensoriel ou mental.

Le *handicap* s'invite dans les débats ministériels, portant l'espoir de rassembler un univers professionnel profondément enraciné dans la diversité des déficiences, des altérations et des troubles du vivant. Des mesures législatives parallèles soutiennent ce mouvement où la catégorie *handicap* vise à unifier, tandis que les pratiques et les dispositifs médicosociaux sont organisés et segmentés par type d'atteinte. La construction des établissements et des services par types de handicaps renvoie ici à l'histoire longue durée des associations et à leurs combats pour un public déterminé, relégué aux marges de la société comme à celles de son école publique. De ce point de vue, et pour cette seule séquence temporelle, le ministère de l'Éducation nationale évoque le personnage de *la belle au bois dormant* par contraste avec l'activisme des autorités en charge de la Santé et des Affaires sociales. Pour l'Éducation nationale, la spécialisation des enseignants reste ainsi marquée du sceau de l'inadaptation jusqu'en 1987 et les opérations d'intégration scolaire, si elles sont rendues possibles dès 1975, puis encouragées en 1982 et 1983, ne changent de rythme que progressivement, après la transformation en 1983 du secteur de l'Adaptation et de l'Éducation spéciale, en secteur de l'Adaptation et de l'intégration scolaires (AIS).

La période 1990-2003

La carence d'images d'élèves handicapés se prolonge. Pas plus sur le site du MNE que dans les banques d'images libres de droits ou dans la presse, il n'est apparemment possible de trouver une photographie d'élève handicapé en classe. L'utilisation de *Google Ngram Viewer* a permis d'apporter à cette invisibilité une réponse alternative. Cet outil fabrique des courbes ou des schémas qui indiquent la fréquence des mots, des expressions ou des termes soumis à son examen dans les corpus numérisés. Plusieurs essais de périodes temporelles et d'associations de termes ont été explorés, aussi bien en langue française que dans les corpus en langue anglaise.

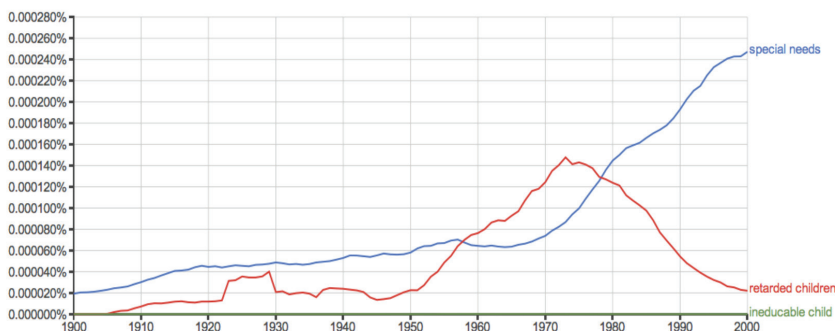
Dans les corpus en **langue française**, *l'enfant handicapé* connaît une fréquence d'utilisation croissante à mesure que décline celle de *l'enfant inadapté*, leurs courbes respectives se croisant d'ailleurs avant 1970. En revanche, *l'adolescent handicapé* demeure quasi invisible, même à la fin du XX^e siècle, tandis que *l'élève handicapé* y fait alors de timides débuts.



Sur le plan des politiques et des styles de pensée, les courbes indiquent l'apogée de *l'éducation spéciale* dans la décennie 1970-1980, tandis que *l'intégration scolaire* amorce une progression qui va lui permettre de supplanter sa rivale dans la toute dernière décennie du siècle.



Dans les corpus en **langue anglaise**, l'usage de la terminologie des *special needs* montre une courbe de croissance spectaculaire. À la fin des années 1970, elle croise et dépasse inexorablement la courbe décroissante des *retarded children*, l'expression *ineducable child* se voyant pour sa part réduite à néant. La catégorie des *besoins éducatifs particuliers*, élaborée par Mary Warnock et ses collaborateurs en 1981, entame un voyage planétaire, en particulier dans les pays anglophones où les *special educational needs* font l'objet d'une attention soutenue, diffusant le modèle des écoles inclusives. En 1994, la déclaration de Salamanque entérine la reconnaissance de cette formule qui se voit validée en tant que norme internationale pour la scolarisation des jeunes présentant des BEP.



La séquence temporelle 1990-2003 est marquée par une présence forte de la thématique du handicap, à l'international comme au plan national. Les définitions et les classifications évoluent à mesure que de nouveaux publics sont identifiés.

Les techniques et les soins en réanimation, mais également les dépistages et les résultats de la recherche génétique font émerger de nouveaux publics de malades et de handicapés. Les savoirs, les normes et les droits gagnent en visibilité pour toutes les personnes handicapées, notamment dans l'espace européen.

La publication, la circulation des résultats de recherches et les savoirs issus du champ des *Disability Studies* participent de cette dynamique remarquable. En France, des évolutions significatives marquent le réveil de *la belle endormie* dès le début des années 1990. Le politique se saisit de ce dossier avec rigueur, les épisodes de cohabitation ne changeant que peu de choses de ce point de vue. On note alors la constance de la parole officielle qui soutient dans la durée l'intégration *individuelle et collective* dans l'école publique.

De nouveaux dispositifs sont investis, des mesures d'accompagnement sont aménagées, des plans individualisés sont élaborés. Pour les jeunes handicapés, les conditions d'accès à l'école sont élargies dans des proportions importantes, que reflètent les publications. L'ampleur de ce phénomène, qui constitue un vrai changement d'échelle au plan national, ne va plus tarder à faire l'objet d'une mesure chiffrée permettant d'apprécier l'efficacité des politiques publiques dans la durée. Les congrès, colloques, journées d'étude consacrées au handicap en général et à la scolarisation en particulier, les manifestations, les *manifestes* et les *marches pour le respect des droits et la dignité des personnes handicapées* se multiplient. Associations historiques ou débutantes et fédérations naissantes prolongent ainsi leurs actions sous des formes inédites et à différents niveaux de responsabilité. Une posture de combat certes, mais qui sort de l'invisibilité pour s'exposer à visage découvert dans les rues et qui interpelle les pouvoirs publics de manière stratégique lors des rendez-vous électoraux. Au niveau des pratiques et des publications, le changement se manifeste à travers l'usage intensif de la terminologie du handicap. Les *élèves handicapés* sont ainsi repérables dès le début de cette période dans les parutions. De même, la catégorie des *inaptes* émerge dans le langage professionnel en EPS¹⁶. Inapte partiel ou total, signale alors les évolutions de conception et d'intervention de cette profession qui développe également de nouveaux cadres réglementaires pour adapter les épreuves du Baccalauréat aux candidats handicapés. Preuve que la scolarisation de ces élèves se prolonge notablement, preuve également que cette discipline ayant acquis le caractère de discipline scolaire, se positionne alors sur ce dossier.

Des dispositifs innovants sont mis en place par le ministère de l'Éducation nationale (Handiscol', 1999), tandis que d'autres sont expérimentés et institués dans le premier degré (Clis, 1991) puis répliqués dans les collèges et les lycées (UPI, 1995). L'accompagnement des élèves handicapés et la constitution de plans d'accueil individualisés sont actés.

En parallèle, le secteur de l'action médico-sociale se voit rénové par un nouveau texte de loi. On y remarque la même attention aux évolutions de la société, notamment par l'émergence de nouvelles catégories identificatrices. Ainsi les handicaps associés,

16. Le terme *inapte* est régulièrement utilisé en se référant au décret 88-977 du 11 octobre 1988, relatif au contrôle médical des inaptitudes à la pratique de l'éducation physique et sportive dans les établissements d'enseignement. Ce texte juridique ne fait toutefois pas mention d'élèves inaptes ou d'inaptes.

les situations complexes liées au polyhandicap ou plurihandicap sont prises en compte par les pouvoirs publics.

On remarque aussi le développement de nouveaux thèmes de lutte, celui de la Langue des signes française (LSF) pour la communauté sourde et celui du statut de l'autisme en tant que handicap en sont des illustrations majeures. Bien que le fait ne soit pas si nouveau, le lobbying et la conclusion d'alliances stratégiques avec le personnel politique et les élus locaux permettent de nouvelles avancées des droits des personnes et de la jeunesse handicapées.

Du côté des pédagogues, l'accueil des élèves handicapés devient une réalité pour de nombreux enseignants qui publient, diffusant ainsi des réflexions, des méthodes ou des procédés, des situations d'apprentissage ou encore des outils adaptés. Dans le langage de la profession EPS, les élèves handicapés font l'objet de déclinaisons variées et de différenciations multiples.

L'étude des publications reflète une forte montée en puissance de ce thème au cours de la décennie 1990, et dès le début du XXI^e siècle, c'est une explosion du nombre des articles sur ce sujet. Entre 2000 et 2003, le total de ces parutions dédiées est supérieur à celui de toute la décennie précédente, et dépasse largement celui des vingt années écoulées entre 1970 et 1989. On note particulièrement l'apparition de l'expression « *situation de handicap* » dès 2003.

Des textes de cadrages se succèdent, visant en priorité les examens scolaires de fin d'études, le repérage des candidats handicapés et les épreuves adaptées. En 1994, ces épreuves font l'objet d'un emprunt à la Fédération Handisport pour les candidats handicapés physiques ou déficients visuels, mais l'innovation issue de la profession ne va plus tarder à rénover la gamme des épreuves. Le contrôle continu en cours de formation modifie les pratiques d'évaluation des élèves, de tous les élèves. À cet égard, la diffusion des dispositifs collectifs de scolarisation dans le second degré qui progresse régulièrement permet l'allongement notable des parcours pour les candidats handicapés jusqu'aux examens généraux, technologiques ou techniques. Pour l'EPS, cette activité prolifique ne peut pas être séparée de la trajectoire de cette discipline au sein de ministères différents. Le fait dominant, et proprement contingent, est son adoption récente au sein de l'Éducation nationale. Une légitimité scolaire est ainsi à construire pour stabiliser une position récemment acquise dans l'institution. L'élaboration des programmes, celle des modalités de certification aux examens nationaux, les publications et l'adhésion aux pratiques de l'intégration des élèves handicapés illustrent ici une dynamique collective visant à faire la preuve de l'utilité sociale de l'EPS.

La période 2004-2014

Des images des jeunes handicapés commencent à circuler dans des médias grand public. C'est une nouveauté. Deux photographies sont ici retenues pour leur potentiel d'expression de certains enjeux au cœur de cette dernière séquence temporelle.

La première photographie qui témoigne de la diversification des publics d'élèves renvoie à une scène de cour de récréation où une petite fille en fauteuil électrique joue avec ses camarades sous le regard bienveillant de sa professeure des écoles. Comme indiqué par le bandeau, les enfants malades sont désormais en mesure de fréquenter l'école ordinaire pour y suivre une scolarité *presque normale*. L'alliance

des avancées thérapeutiques et technologiques au bénéfice de l'inclusion scolaire est convoquée par cette image, sans oublier l'évolution des modalités de prise en compte de ce public d'élèves par le législateur. On aperçoit d'autres enfants auprès de la jeune malade, et, parmi ces élèves bien visibles, se cache peut-être une situation de handicap invisible. L'évolution des publics handicapés ne cessant pas de se métamorphoser, l'époque permet de voir apparaître de nouveaux défis pour la scolarisation des jeunes porteurs de troubles des fonctions cognitives, de séquelles de traumatisme crânien ou d'accident vasculaire cérébral, pour ne citer que trois exemples. Autre lecture possible, un jeune autiste est peut-être présent et la transition qui voit ce trouble important du développement passer du statut de maladie à celui de handicap est un dossier capital de cette séquence au plan national.



► Certains enfants malades peuvent suivre une scolarité presque normale.

Métro plus, journal gratuit, édition du 7 décembre 2011.



Quotidien *Le Monde*, édition du 3 juillet 2013.

La seconde photographie met en scène une enfant malvoyante avec son Auxiliaire de vie scolaire (AVS). Une scène de classe ordinaire, qui évoque cependant plusieurs points cruciaux dans l'actualité du moment. D'une part, les mesures d'accompagnement évoluent dans le sens d'une personnalisation toujours plus poussée. À cet égard, l'influence des normes et des études menées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, créée en 1996, est incontournable. La diffusion des modèles de *bonnes pratiques* par l'agence, aujourd'hui renommée Agence européenne pour l'éducation adaptée et

inclusive, souligne avec insistance l'intérêt des plans et des projets personnalisés afin d'optimiser la scolarisation des jeunes en situation de handicap. D'autre part, le recrutement et la gestion administrative des AVS, aujourd'hui AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap), ont longtemps constitué un terrain conflictuel entre acteurs de la scène nationale. Conflit ou coopération entre associations et pouvoirs publics sont convoqués par cette image.

Cette image illustre également le réseau dense de compétences qui se tisse autour de chaque élève en fonction de ses besoins spécifiques. Ici, c'est une enfant malvoyante pour laquelle une AVS vient au soutien des apprentissages orchestrés par le professeur de la classe. L'appui d'un service spécialisé est peut-être nécessaire pour l'orthoptie ou le suivi psychologique de l'enfant et celui de sa famille. Une maladie évolutive peut encore conduire l'AESH à construire des compétences complémentaires en braille. Autre point suggéré par l'image, celui de la coordination et de la répartition des opérations entre le professeur de la classe et l'AESH au bénéfice de l'enfant. De fait, négociations et ajustements réciproques sont au cœur de cette scène. Enfin, dernier point soulevé par cette image, celui des relations entre les élèves. La mesure d'accompagnement individuel n'étant en effet pas neutre sur la quantité et la nature des interactions entre jeunes, que ce soit en classe ou dans les différents lieux de la vie scolaire.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION GÉNÉRALE

De l'enfance *inadaptée* aux *besoins éducatifs particuliers*, se repère l'émergence de l'élève handicapé en tant que catégorie qui interpelle le système scolaire. Au final, c'est moins la question de la généalogie de cet élève particulier que celle de son exemplarité qui est précieuse. Poser la question de l'*origine* de l'élève handicapé renvoie inmanquablement aux problèmes de définition, d'identification, de quantification et de classification rencontrés au fil des débats et des évolutions des publics saisis par les sciences médicales, les institutions normatives et les pouvoirs administratifs.

La catégorie *handicapé* se voit ainsi constamment renvoyée à son inconsistance par les métamorphoses du vivant et les évolutions sociales, scientifiques ou technologiques. Pourtant, l'inconsistance peut-être puissante, ainsi que l'a montré Llana Lowy¹⁷. L'oxymore qu'elle a proposé sous le titre *The Strength of Loose Concepts* trouve ainsi parfaitement à s'appliquer au concept de *handicap*. Une faiblesse conceptuelle qui permet cependant d'organiser des conceptions, des dispositifs et des interventions. De ce point de vue, l'attention portée à l'élève *handicapé* est un bon exemple du développement d'ensembles disciplinaires, de dispositifs successifs et d'interventions multiples autour d'un concept aux contours flous.

Des conceptions imaginaires ou savantes, des dispositifs spécifiques ou ordinaires, des acteurs institutionnels, politiques, scientifiques, juristes, soignants ou pédagogues, entre autres, se sont ainsi rassemblés sur ce territoire aux frontières poreuses qu'est le champ du handicap. Et cependant, les opérations de tri, de classification,

17. Lowy, L. (1990). The Strength of Loose Concepts, Boundary Concepts, Federative Experimental Strategies & Disciplinary Growth: the case of Immunology. *History of Science*, 30(90), 371-396.

de production de normes et de catégories se poursuivent¹⁸. Sur ce terrain, elles relèvent bien moins de *la nature* que des opérations *humaines*. Les processus, parfois contingents, qui ont permis d'organiser la scolarisation des enfants *handicapés*, permettent d'apprécier de quelle manière un ensemble d'investissements aussi bien intellectuels que sociaux ou technologiques peuvent s'assembler autour d'une notion sans consistance et donner vie à des interventions pourtant disciplinées. De nouveaux publics d'élèves et de nouvelles mesures réglementaires disputent un dialogue où l'évolution du vivant précède toujours celle des actions du législateur. Malgré sa vocation à rassembler, la notion de handicap se révèle impuissante à saisir les visages changeants qui se présentent sur la scène de son théâtre, qu'il soit politique, social, scientifique ou scolaire.



Références bibliographiques

Courtine J.-J. (2006). L'invention du handicap. In A. Corbin, J.-J. Courtine, G. Vigarello. *Histoire du corps*, tome 3, Les mutations du regard. Le XX^e siècle, 3^e partie.

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

Hacking, I. (1999). Entre science et réalité, la construction sociale de quoi ? Éditions La Découverte.

Le Goff, J. (2014, 3 avril). Propos recueillis par Nicolas Truong pour *Le Monde de l'éducation* en 2000. Extraits présentés dans la page consacrée à la disparition de l'historien médiéviste, *Le Monde*, p. 16.

Levi-Strauss, C. (1962-2010). *La pensée sauvage*. Éditions Pocket, p. 31.

Lowy, L. (1990). The Strength of Loose Concepts, Boundary Concepts, Federative Experimental Strategies & Disciplinary Growth : the case of Immunology. *History of Science*, 30(90), 371-396.

Prost, A. (2007). Scolarisation obligatoire et handicaps en France de 1882 à 2006, Conférence plénière, *Actes du Colloque Scolariser tous les élèves*, 15 février 2007, La Villette, Paris, p 18.

Quentin, B. (2013). *La philosophie face au handicap*. Éditions Érès, p 12.

Rémond R. (2003). Préface. In M. Rouche. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, tome I, V^e av J.C – XV^e siècle. Éditions Perrin, p. 47.

Stiker, H. J. (1991). De la métaphore au modèle : l'anthropologie du handicap. *Cahiers ethnologiques*, 13.

18. Hacking, I. (1999). *Entre science et réalité, la construction sociale de quoi ?* Éditions La Découverte.