Responsabilité professionnelle
Scolariser tous les élèves

Colloque organisé par la Fédération des Autonomes de Solidarité, l'Union Solidariste Universitaire et l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés.

Propos d'ouverture par M. Aymonier,
Président de la FAS&USU
et par M. Lerch,
Directeur de l'INS HEA.

Responsables du colloque
Betty Galy et Roger Crucq.

Remerciements à l'équipe des « signeurs » qui se sont succédés pour traduire les principaux exposés de la journée.

Réalisation : La Fabrique du design
Illustration : Lara Harwood
Crédit photo : Gettyimages - Laurent Teisseire
À l'exception de l'inscription de son lien, la reproduction de cet article, par impression et reprographie, et sa mise en ligne sur quelque support que ce soit, intégrales ou partielles, sont interdites (art. L.122-4 et 5 du Code de la propriété intellectuelle) sauf autorisation.

Sommaire

COLLOQUE
15 FÉVRIER 2007
LA VILLETTE

Allocution d'ouverture ..... p. 09
par le **Président de la FAS & USU** et le **Directeur de l'INS HEA.**

Conférence plénière ..... p. 17
Scolarisation obligatoire et handicaps en France de 1882 à 2007
- «Quel regard porte la nation sur la scolarisation obligatoire, quels chemins suit-elle pour appliquer la loi ?» par **M. Prost**, professeur émérite de l'Université I Panthéon-Sorbonne.

Travaux en ateliers ..... p. 37

1. L'intégration des élèves handicapés en Europe ..... p. 39
- Les exemples portugais, allemand, italien et anglais.
- Table ronde.
- Présentation de l'Agence européenne pour le développement des besoins éducatifs particuliers.

2. Construire le projet personnalisé de scolarisation de l'enfant ..... p. 69
- Film : interview d'un Directeur d'école.
- Le fonctionnement institutionnel et réglementaire du dispositif avec **M. Gachet** (DGESCO) et **Mme Laurent-Cognet** (INS HEA).
- Table ronde avec **Mme Coleta** (MDPH) de Caen, les acteurs du PPS (parent d'élève, enseignant, enseignant référent et AVS service de soins, médecin scolaire et le Directeur d'un SAAAIS).

3. Les institutions : accessibilité et compensation, le devoir des collectivités ..... p. 111
- Aménagement et adaptation : l'exemple d'un collège à Nantes.
- La Caisse Nationale pour la Solidarité et l'Autonomie (CNSA) par **Mme Delpit.**
- Les risques particuliers liés à la loi du 11 février 2005, **Me Balestas,** avocat-conseil auprès des ASL.
- Les intentions de la loi par rapport à l'accessibilité et à la compensation : **M. Geoffroy,** député de Seine-et-Marne.
- La formation des enseignants non spécialisés par **M. Calin,** professeur d'IUFM.

4. Intégration – École – Justice ..... **p. 149**

- L'Autonome de Solidarité Laïque, l'enfant malade ou en situation de handicap par **M. Lerch,** directeur honoraire de l'INS HEA.
- Analyse juridique de la loi du 11 février 2005 par le Bâtonnier **Me Lec,** avocat-conseil de la FAS&USU.
- Table ronde : la responsabilité des personnels vers un vademecum de l'enseignant (en présence de l'APAJH, l'IAA, la MAE et du MEN).

5. État de la formation et perspectives pour l'ensemble des personnels **p. 195**

- Vidéo montrant des élèves en situation de handicap ou de maladie .
- Les actions de formation initiale et continue mises en œuvre dans l'Académie de Montpellier.
- Table ronde : quelles perspectives pour l'ensemble des personnels ?

Synthèse et propositions ..... **p. 225**

1. Synthèse des ateliers ..... **p. 227**

- L'intégration des élèves handicapés en Europe.
- Construire le projet personnalisé de scolarisation de l'enfant.
- Les institutions : accessibilité et compensation, le devoir des collectivités.
- État de la formation et perspectives.
- Intégration - École - Justice.

2. Propositions ..... **p. 235**

3. Clôture des travaux ..... **p. 239**

Annexes ..... **p. 245**

Sigles utilisés ..... **p. 246**

Personnages cités ..... **p. 249**

Les grandes dates de l'enseignement spécialisé ..... **p. 252**

Préface

- Peu de temps après la promulgation de la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », Ce colloque traite un sujet difficile. Si la loi signifie clairement que l'école de quartier doit pouvoir accueillir dans un souci d'égalité, de justice sociale, d'acceptation de la différence pour une société solidaire, les enfants en situation de handicap, elle souligne aussi que cette application de la loi renvoie à la responsabilité des personnels concernés, et avant tout bien évidemment à la communauté éducative. **La Fédération des Autonomes de Solidarité et l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA), porteurs l'un et l'autre d'une tradition dans ce domaine, sont à l'initiative de ce colloque, mis en place en partenariat avec *Le Monde de l'Éducation.***
- La vocation principale de la Fédération des Autonomes de Solidarité est d'assurer la défense des intérêts moraux et matériels des personnels d'éducation confrontés à des difficultés dans le cadre de l'exercice de leur métier. Elle regroupe à ce titre près de 600 000 adhérents de l'Enseignement public, soit deux personnels sur trois.
- Quant à l'INS HEA, établissement public d'éducation nationale (anciennement CNEFEI), il dispense la formation spécialisée des personnels enseignants du premier et du second degré depuis une cinquantaine d'années, regroupant l'expérience de Beaumont-sur-Oise et du pôle de Cronstadt.

On imagine bien là deux organisations que la mise en œuvre de la loi de février 2005 ne pouvait que rapprocher, même si les angles sous lesquels cette loi pouvait être appréhendée étaient susceptibles d'en diversifier les approches.

Les travaux, durant une journée d'études, le 14 février 2007, étaient groupés autour de quatre thèmes :

- **faire le point sur l'application de la loi ;**
- **aider les enseignants à prendre conscience de leur responsabilité ;**
- **s'interroger sur la prévention des risques liés à cette intégration ;**
- **permettre à chacun de vivre plus sereinement cette nouvelle approche.**

Ce fut également l'enjeu des débats. Vous retrouverez ci-après dans leur quasi-intégralité les communications et les débats.

M. AYMONIER
Président de la FAS&USU

M. LERCH
Inspecteur d'Académie
Directeur honoraire de l'INS HEA

Introduction

Par le Président de la FAS & USU et le Directeur de l'INS HEA.

Allocution d'ouverture

par M. AYMONIER

Je suis heureux d'accueillir les organisations amies de l'économie sociale, de l'assurance, des syndicats, en particulier des représentants de la MAIF et des représentants de la MAE, en la personne de son Président ; des avocats, en grand nombre car la Fédération en a plus de 150 à son service ; des avocats militants qui sont venus se greffer à nos travaux pour nous apporter leur contribution.

Je voudrais remercier aussi M. Prost pour nous avoir préparé une intervention que je pense vous allez apprécier. Et je n'oublie pas son voisin, M. Lerch, Docteur ès lettres, Directeur honoraire de l'INS HEA que je connais de longue date puisqu'il fut mon Inspecteur d'académie, et avec lequel nous avons une certaine complicité dans le cadre des travaux que nous cherchons à conduire pour nos organisations. *Le Monde de l'Éducation* est également présent (vous en avez un exemplaire dans vos pochettes), en partenariat avec notre organisation générale.

Je remercie toutes celles et tous ceux qui ont accepté de venir assister à ces travaux, pour certains en n'hésitant pas à rogner sur leurs vacances. La Fédération des Autonomes de Solidarité a voulu inscrire ce nouveau colloque dans la logique qu'elle décline depuis plusieurs années, au-delà de l'accompagnement, du soutien qu'elle peut apporter, grâce aux militants des associations départementales, à ses adhérents confrontés à des agressions, des accusations, des difficultés générées par leur profession. **La Fédération inscrit son action dans la dynamique qui vise à améliorer la vie de l'école et de ses acteurs : les personnels, les élèves.**

Nous avons depuis plusieurs années développé, tant au niveau national que dans les régions ou les départements, des journées d'information ou de formation en apportant nos propres réflexions pour une école plus sereine.

Ainsi, tous se souviennent ici de ce mémorable colloque de 2002 où nous avions traité de la dichotomie entre la parole de l'enfant et la présomption d'innocence, colloque qui, à l'éclairage de la tragique affaire d'Outreau, est venu prendre toute sa place dans la réflexion sur l'évolution nécessaire de l'appareil judiciaire.

De même, c'est naturellement que les Autonomes de Solidarité Laïques et leur Fédération se rapprochent régulièrement d'autres institutions, associations ou mutuelles, car il serait vain de prétendre que nous détenons seuls toutes les réalités, toutes les vérités, toutes les connaissances.

C'est donc dans le droit fil de ces observations que le Conseil d'administration a décidé de conduire en partenariat avec l'Institut National Supérieur Handicap Enseignement Adapté, cette réflexion, 2 ans après l'adoption de la loi du 11 février 2005 et son volet relatif à la scolarisation des enfants handicapés et malades.

Ce texte qui sera l'objet de nos questionnements, de nos réflexions et de nos propositions, faut-il le rappeler, fait obligation d'inscription de tous les enfants dans les écoles, quitte à ce qu'ils soient, dans les cas de handicap trop lourd, redirigés vers des établissements spécialisés.

Nous faisons alors nôtre la déclaration du Collectif pour le droit à l'école lorsqu'il affirme que l'heure n'est plus à l'interrogation sur le droit à la scolarisation, mais à la mise en place de tous les moyens pour faire de ce droit une réalité tangible pour tous dans notre pays.

Parce que ce texte a modifié en profondeur les procédures d'orientation, parce qu'il impose que tous les enfants soient scolarisés, parce qu'il modifie considérablement la relation dans le triangle parents-enfants-enseignants, il n'est pas au quotidien sans poser des difficultés aux personnels chargés de le mettre en œuvre.

Ces difficultés nouvelles sont de tous ordres ; les mettre sous le projecteur de la réflexion n'est pas une contestation du texte, bien au contraire, et notre colloque existe pour cela.

Nous devons identifier, avec les acteurs de la loi, ces imperfections, ces manques, ou plutôt les inquiétudes des personnels qui restent trop souvent sans réponse. Inquiétudes en termes d'objectifs, sans doute de moyens certainement, mais aussi inquiétudes quant à l'acte professionnel lui-même, à la prise nouvelle de risque qu'il génère.

Ce colloque apportera, nous le souhaitons, un certain nombre de propositions en direction du Ministère de l'Éducation Nationale, dont nous revendiquons ici le rôle primordial en matière de pilotage de la scolarisation généralisée de tous. Ces propositions contribueront, nous l'espérons, à alimenter les prochaines circulaires à destination des personnels.

Notre conviction est bien que la scolarisation des enfants handicapés et malades profite d'abord à ceux-ci. Même si la vertu citoyenne de cette insertion semble évidente, même si l'apprentissage de l'acceptation de la différence est essentiel, c'est bien d'une relation pédagogique et éducative entre enfants et enseignants que nous parlons. C'est bien une relation professionnelle entre les parents, dont l'attente se veut une réussite pour leur enfant, et l'enseignant, dont nous parlerons aujourd'hui. Les Autonomes de Solidarité Laïques et leur Fédération se sont toujours souciées de ces relations, ont toujours tenté d'apporter leur contribution pour qu'elles soient le plus positives possible.

Ce colloque s'inscrit dans cette logique, nous sommes fidèles à nous-mêmes, à nos objectifs et resterons attentifs à toutes les situations qui peuvent, lorsque l'État ou les collectivités ne remplissent plus leurs obligations, conduire les personnels dans des situations de conflit qu'ils n'ont ni voulu, ni la possibilité de gérer.

Ainsi ce colloque est une première étape, où nous examinerons les effets de la loi sur le fonctionnement des établissements, sur la fonction des personnels. Nous examinerons les obligations des uns et des autres et les situations de blocage dont certaines ont déjà été recensées et seront étudiées cet après-midi.

Nous nous interrogerons et ferons des propositions sur la conduite des projets personnalisés et le rôle des emplois de vie scolaire et assistants de vie scolaire. **Nous ferons des propositions au ministre de l'Éducation Nationale pour que ces enfants scolarisés puissent trouver dans leur classe des personnels véritablement formés pour répondre réellement à leurs besoins, tant pédagogiques que psychologiques.** Nous évoquerons en quoi et comment il est possible de permettre à tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés, d'être scolarisés, quelles sont les compensations nécessaires et comment cela s'harmonise avec la vie de l'école.

Mesdames et Messieurs, chers amis, cette journée représente pour nous tous, militants des Autonomes de Solidarité Laïques, un moment important de notre action.

Je vous remercie de vous y associer et remercie tous les intervenants qui viendront nous faire profiter de leur savoir, de leur expérience, de leur compétence.
Merci particulièrement à l'équipe de l'INS HEA, qui sous la houlette de M. Lerch a travaillé longtemps avec notre Conseil d'administration pour construire cette journée.
Vous trouverez *Le Monde de l'Éducation*, que je remercie également pour sa participation.
Merci à tous les acteurs de cette journée. Bon colloque et bons travaux !

Allocution d'ouverture

par M. LERCH

L'Institut National Supérieur Handicap Enseignement Adapté est donc né le 31 décembre 2005. Il a derrière lui une cinquantaine d'années et il y a là un certain nombre de sigles qui sont connus dans le territoire, en particulier le CNEFEI qui a disparu ce jour-là.
Dans le décret fondateur, les missions de l'Institut sont évoquées de manière claire : **«Cet institut contribue par ses activités d'enseignement et de recherche à l'éducation et la formation des enfants, adolescents et adultes qui présentent des besoins éducatifs particuliers, en lien avec un handicap ou une maladie invalidante. Il exerce ses activités en partenariat avec les associations.»**
Nous sommes là clairement dans le cadre de notre statut aujourd'hui.
Cette formation est une formation en ce qui concerne le premier degré, dûment enracinée dans le paysage, avec une AIS qui vient de faire place donc à une ASH, et qui s'ouvre maintenant progressivement à une formation destinée aux enseignants du second degré, qui se diversifie par un certain nombre de modules de formation complémentaire. Vous reconnaîtrez là un certain nombre de chantiers sur lesquels il y a beaucoup d'interrogations quand il s'agit de l'autisme, de la dyslexie, des élèves hyperactifs. Voilà donc ses missions d'enseignement.
À côté de ces missions d'enseignement, une mission d'édition, avec d'abord une revue : *La Nouvelle Revue*, jadis de l'AIS, maintenant de l'« *Adaptation Scolaire* », qui aura, en fin d'année 2007, 40 numéros. Vous voyez que l'espace qui nous concerne est largement couvert par un nombre certain d'études, et occupe le terrain avec un millier de lecteurs, ce qui montre les besoins du terrain.
À côté de l'écrit, sans que l'on sache si ceci tuera cela, des supports numériques vidéo et donc beaucoup de situations scolaires, ce que beaucoup parmi vous expriment lorsqu'ils disent : « Qu'est-ce que je fais dans ma classe ? » Un certain nombre de choses sont proposées. Des logiciels bien évidemment, un site informatique. Et je regardais les chiffres hier : actuellement en France, plus de 40 000 personnes fréquentent ce site chaque mois, y compris durant les vacances scolaires.
Voici donc un Centre, un Institut où, en outre, depuis une quinzaine, voire une vingtaine d'années, des enseignants ont pu nourrir leur enseignement de comparaisons internationales précises et d'une connaissance du terrain national extrêmement importante puisque disposant en partie de l'expérience des anciens stagiaires.
Vous trouverez donc aujourd'hui six films qui résultent de ces possibilités : le collège de Nantes, l'accueil d'enfants autistes dans une école anglaise, films réalisés par le Centre national. Vous trouverez aussi des films venant du réseau international dans lequel s'est inséré l'Institut, avec en particulier l'Université Herzen de Saint-Pétersbourg où, par le biais d'un projet Tempus et d'un deuxième Tempus, nous avons pris l'habitude de travailler avec la Humboldt de Berlin et l'Université technique de Lisbonne. Vous pénétrerez donc tout à fait naturellement dans une classe de Berlin en Allemagne et dans une classe de la proximité de Ravenne en Italie.

Quant à l'Autonome de Solidarité Laïque, pour ne rien vous cacher, lorsque j'avais fait l'étude de nos cent ans, j'avais mis de côté tout un dossier où je percevais nettement que, surtout après 1980, l'Autonome de Solidarité Laïque avait veillé à accompagner tous les collègues qui, alors sur le plan du bénévolat dans la classe ou dans le cadre d'une fonction de classe spécialisée, avaient le souci d'application de la loi de 1975.
Aujourd'hui, nous changeons de domaine. **Nous sommes dans la poursuite de l'obligation scolaire où, selon des estimations, entre 5 000 et 15 000 enfants ne sont pas scolarisés.** Il y a donc là un projet extrêmement important pour les uns et pour les autres. Mais ceci nécessitait une clarification, et vous devinez que cette clarification, aussi bien le Président de la FAS&USU que le Directeur de l'Institut qui, cela a été évoqué, disposent d'une certaine complicité, ont souhaité pouvoir la faire dans le cadre d'un colloque, en sachant qu'une tendance lourde portée par de multiples associations indique bien que la scolarisation des enfants en situation de handicap ou de maladie est l'un des secteurs d'amélioration possible de la vie de ces enfants, de ces adolescents.
D'autant plus, et c'est une remarque plutôt personnelle, qu'à côté de tous les domaines de technologie, l'informatique a été d'une aide extrêmement puissante, il y a la nécessité d'une stratégie pédagogique, de construction de situations pédagogiques, nécessité de l'observation du fonctionnement de l'élève. C'est-à-dire que parfois, je me posais la question : est-ce que l'un des derniers endroits où l'on parle résolument de pédagogie est bien cet Institut et ce réseau, par des temps qui n'avaient plus guère d'intérêt pour la pédagogie ? En même temps, je sais que ces lieux où l'on parle de pédagogie, les autres élèves en ont bien besoin. Par conséquent, la diffusion de la réflexion d'aujourd'hui auprès de tous ceux qui auront besoin de savoir comment construire un certain nombre d'éléments avec ces élèves-là, comme avec les autres, a un intérêt réel. Je remercie tous ceux qui nous aideront à diffuser cette réflexion, puisque c'est ainsi que nous pourrons faire reculer ensemble un certain nombre de situations difficiles.

Conférence plénière

« De 1882 à 2007, quel regard porte la nation sur la scolarisation obligatoire, quels chemins suit-elle pour appliquer la loi ? » par M. PROST.

Scolarisation obligatoire et handicaps en France de 1882 à 2006

par M. PROST
Professeur émérite Université Paris I Panthéon-Sorbonne

Je dois d'abord remercier les organisateurs de la question qu'ils m'ont demandé de traiter. Parce qu'elle est inhabituelle, elle oblige à regarder l'évolution de notre enseignement d'un point de vue lui-même inhabituel, ce qui met en évidence des aspects mal connus de cette histoire. 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 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, discontinue. Comme j'aime peser les phénomènes que j'étudie, j'ai d'abord cherché à établir des séries statistiques continues. C'est tout bonnement impossible. Les sources qui n'émanent pas des mêmes autorités ne concordent pas et les définitions changent. L'effectif des établissements médico-sociaux passe par exemple, d'une année à l'autre, de 80 000 à 120 000 : la première année, on a pris en compte, parmi les pensionnaires des établissements médico-sociaux, ceux qui étaient par ailleurs scolarisés ; l'année suivante, on les a tous comptés. Que faire d'une série statistique à périmètre variable ? Autre manque : le secteur relevant du ministère de la Justice échappe en grande partie à l'analyse faute de sources et faute d'études, alors que pour le secteur de l'éducation spécialisée, j'ai pu m'appuyer sur la thèse de Jacqueline Roca, qui a marqué une avancée décisive, comme sur les travaux de Dominique Lerch ou ceux qu'il m'a fait connaître[1]. Les deux secteurs ne sont pas aussi bien connus.

Assurément, ces obstacles ne sont pas insurmontables et l'on peut expliquer comment on est passé en un siècle des arriérés aux handicapés. J'emploie le terme d'*arriéré* parce que c'est celui qui est utilisé au début du XIXe siècle, celui de la loi fondatrice de 1909, et les changements de vocabulaire méritent attention car ils sont rarement innocents. **Dans cette histoire séculaire, je distinguerai trois grandes périodes, séparées par deux tournants : le Front Populaire et la grande loi de 1975 sur le handicap.**

[1] Jacqueline Roca, *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Paris, CTNERHI, 1992, reste l'ouvrage fondamental sur la question et cet article lui doit beaucoup. Dominique Lerch, «Le handicap et l'école en France, un siècle de formation des maîtres : quelques réflexions », in *Les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation*, actes du colloque à l'occasion du 50e anniversaire de l'Institut libanais d'éducateurs, Beyrouth, Université Saint-Joseph, 2007, p. 147-164.

I. Le premier XXe siècle

Avant la loi de 1909

Dans l'histoire de la scolarisation des handicapés, la loi de 1909 qui crée les écoles et les classes de perfectionnement constitue évidemment un premier jalon. Mais en fait, on n'avait pas attendu cette loi pour prendre conscience du problème : simplement, il ne relevait pas de la puissance publique, de la loi, mais de la philanthropie confessionnelle ou laïque, d'institutions spécialisées pour des handicaps sensoriels bien identifiés, comme Valentin Haüy, ou l'Institut d'Asnières de G. Baguer[2]. **On se posait la question de l'éducation de ces handicapés mais on n'attribuait aucune responsabilité à l'État en la matière, jusqu'à ce que la grande loi scolaire de 1882 dise très exactement dans son article 4 : « Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aveugles. »** Mais rien ne se fait, c'est un vœu pieux (si l'on peut dire s'agissant de Jules Ferry). Rien ne se passe. Pourquoi ?

D'abord, parce qu'il y a un objectif beaucoup plus prioritaire : la scolarisation des enfants « normaux » qui ne vont pas à l'école. Ne caricaturons pas le XIXe siècle : toute une partie de la France, celle du Nord et de l'Est sait déjà lire et compter au début du siècle ; elle a des écoles et des instituteurs formés : dès 1808, Strasbourg a une École normale. Mais les différences régionales, et dans un même département, entre communes, sont considérables, et tout le siècle est un combat contre l'ignorance, un effort pour scolariser la totalité des enfants assez longuement et régulièrement pour que ce soit efficace, avec notamment la généralisation progressive de la gratuité, la loi de 1867 qui donne aux communes les moyens fiscaux de l'établir, puis la loi Ferry de 1881. **Dans la discussion – passionnante – de la loi de 1882, l'enjeu n'est aucunement les enfants arriérés non scolarisés mais les enfants normaux qui ne vont pas à l'école jusqu'à 13 ans.** Ce sont eux que l'on compte : ils sont 624 000. Tous les enfants vont à l'école, mais ils y vont jusqu'à 10 ou 11 ans. La loi Ferry de 1882 sur l'obligation scolaire est en fait une loi de prolongation de la scolarité jusqu'à 13 ans, car les 624 000 enfants qui manquent sont des enfants de 11, 12, 13 ans…

Dans les années qui suivent, l'attention se focalise sur l'intensification de la fréquentation scolaire, qui est à éclipses : les classes se vident en mai et ne commencent à se remplir qu'en novembre. Il y a là pour les contemporains un problème plus urgent que l'instruction des aveugles et des sourds-muets. Cet effort de scolarisation éclate dans tous les travaux statistiques : « Dis-moi ce que tu comptes et je te dirai ce qui t'intéresse ! » Les statistiques s'efforcent de dénombrer les effectifs mensuels. L'objectif premier est d'améliorer l'assiduité des élèves normaux. On ne s'intéresse pas aux autres.

Ce n'est pas qu'on s'en détourne, au contraire. D'une certaine manière, c'est parce qu'ils sont pleinement intégrés dans la société de l'époque, avec leur statut particulier. **Le statut des cancres est très révélateur de celui des handicapés. Les cancres sont admis et tolérés.** Jamais alors un inspecteur primaire ne reproche à un instituteur d'avoir des cancres dans sa classe. On ne voit pas le retard scolaire et l'on ne pense jamais qu'il y a trop d'élèves en retard dans telle ou telle classe. Tout le monde pense que les inégalités de réussite scolaire sont naturelles.

[2] Sur ces prises en charge, voir Monique Vial, Joëlle Plaisance, Henri-Jacques Sticker, *Enfants sourds, enfants aveugles au début du XXe siècle.* Autour de Gustave Baguer, Paris, CTNERHI/CHEFEI, 2000.

Certains enfants sont grands, d'autres petits ; certains courent vite, d'autres lentement ; certains sont très agiles pour aller chercher les nids d'oiseaux dans les arbres, d'autres pas… De même, certains apprennent et d'autres pas. C'est un fait de nature, qu'il faut accepter : c'est ainsi. Donc il est normal qu'un instituteur ait dans sa classe des élèves qui n'apprennent rien. Mais il est normal aussi qu'il ait de bons élèves ; s'il n'en a pas, on se pose des questions, c'est un mauvais instituteur. D'où l'importance du certificat d'étude : ne pas avoir de reçus plusieurs années de suite est très mauvais signe pour l'inspecteur comme pour les parents.

De même que les cancres ne choquent pas, que l'idiot du village, comme on disait à l'époque, soit au fond de la classe et n'apprenne rien, ne gêne personne. C'est tout à fait normal. D'une certaine manière, il est intégré dans la communauté villageoise, tout le monde le connaît, on lui passe ses incartades ; il ne faut pas lui en vouloir, il est comme cela ; il n'est pas exclu ni marginalisé, ni stigmatisé, il est accepté. On ne fait pas honte au cancre. On fait honte au mauvais élève, celui qui ne travaille pas, c'est lui qui mérite le bonnet d'âne. Le cancre, on n'y peut rien. Comme répondait un Directeur à une mère qui se plaignait : « Madame, je n'y peux rien, je suis tailleur, vous fournissez l'étoffe. » Le handicap est un fait de nature contre lequel on ne peut rien. On lutte contre les obstacles qu'on pense pouvoir surmonter, comme l'absentéisme des élèves en mai et juin. Le handicap semblant insurmontable, on s'en accommode.

Paradoxalement, les choses vont bouger ailleurs et pour d'autres raisons. Parmi les maux sur lesquels on peut agir et qui ont de l'importance, il y a les maladies. On est à la grande époque pasteurienne de la lutte contre la tuberculose. Dans les bas quartiers des villes, les enfants sont très souvent et très vite contaminés. Leur protection appelle un effort hygiéniste. Par une coïncidence significative, la même année, 1906, voit le premier congrès national des colonies de vacances à l'initiative d'un pasteur protestant, le pasteur Comte, et la fondation de la Ligue pour les écoles de plein air par un instituteur : G. Lemonier. Il y a là deux variantes d'un même thème, celui du « grand bol d'air ». L'école de plein air n'est d'ailleurs pas très loin de la colonie de vacances, car elle prend les élèves en mai pour les laisser en septembre-octobre. C'est donc en quelque sorte une école d'été et une école à la nature. Elle ne vise pas des handicapés mais des prétuberculeux, des élèves susceptibles de devenir tuberculeux ou qui vivent dans une famille touchée par la tuberculose.

La première école de plein air est fondée à Lyon par Édouard Herriot en 1907. La municipalité disposait d'un château, le Château du Vernay. Édouard Herriot, qui est alors un jeune maire, transforme ce château en école de plein air. On trouve ensuite l'école de Fontaine-Bouillant en 1918, celle du boulevard Bessières en 1921, et tout un mouvement dont l'école de plein air de Suresnes, qui ouvre en 1935, est la figure la plus achevée. Mais elle manifeste aussi combien ce mouvement a évolué. Au début, l'école de plein air, c'était le grand bol d'air, la pleine nature. Mais le projet était paradoxal, car l'école est un lieu fermé, qui demande des tables et des bancs, un tableau : il est difficile d'être à la fois dehors, à respirer le grand air, et dedans à écrire des dictées. Le compromis architectural initial était une école ordinaire, avec une grande terrasse, et un va-et-vient constant entre le dedans et le dehors. Va-et-vient qui induit une utilisation pédagogique du dehors, notamment par l'observation de la nature, ce qui explique que les écoles de plein air aient dès le début partie liée avec les pédagogies nouvelles.

Les écoles de plein air sont un lieu d'innovation pédagogique. Nous retrouverons souvent ce lien entre le traitement scolaire des élèves en marge du système et l'innovation pédagogique. Avec l'école de Suresnes, due aux architectes Beaudoin et Lods, le compromis architectural s'est transformé et l'important devient l'ouverture des classes à la lumière, la pénétration de la lumière. Le va-et-vient entre un dehors et un dedans est partiellement remplacé par une transparence [3].

La loi de 1909

La création des classes et écoles de perfectionnement par la loi de 1909 ne se rattache pas au mouvement des écoles de plein air. Elle ne résulte pas davantage d'une initiative des milieux éducatifs, contrairement à l'interprétation foucaldienne qui avait cours après 1968. Les classes de perfectionnement ne sont pas nées d'un constat d'échec de la scolarisation obligatoire, et elles n'ont pas été imaginées pour accueillir les enfants que les instituteurs n'arrivaient pas à faire travailler. **Monique Vial a parfaitement montré que la loi de 1909 répond à une demande extérieure au monde éducatif : celle des médecins d'asile, notamment de Bourneville[4].** Celui-ci avait créé en 1891 le premier institut médico-pédagogique à Vitry, parce qu'il ne se résignait pas à laisser croupir dans les hospices, que l'on appelait à l'époque les asiles, des adolescents, des jeunes éducables et qui disposaient d'une marge réelle d'acquisitions. Pour Bourneville, il fallait sortir ces jeunes de l'asile pour qu'ils trouvent ailleurs un contexte favorable à leur développement intellectuel. Les efforts de Bourneville conduisent le ministre Léon Bourgeois à réunir en 1904 une commission chargée d'étudier « les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire, pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés) . » Dans cette commission, Binet et Baguer jouent le premier rôle, mais en fait la commission ne va s'occuper que de ce qu'elle appelle « les arriérés et les instables ». Ce qui pose un problème puisque sa mission visait explicitement les sourds-muets et les aveugles. Comment en vient-elle à ne s'occuper que des arriérés ? La réponse est double : d'une part, les sourds-muets et les aveugles sont en fait pris en charge par des instituts spécialisés et l'on ne voit pas grand-chose à ajouter. D'autre part, en ce qui concerne les aveugles et les sourds-muets – pense-t-on – on ne peut rien contre leurs infirmités, tandis qu'il semble qu'on ait une marge d'intervention dans le cas des arriérés.

D'où la distinction fondamentale de la loi de 1909, entre les arriérés *perfectibles* et les arriérés en quelque sorte *médicaux* qui justifient seulement de soins. « Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes :

- des classes de perfectionnement annexées aux écoles publiques ;
- des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat . »

L'article 7 crée un diplôme spécial pour les instituteurs qui s'occuperont de ces écoles ou de ces classes, et l'article 8 leur donne un supplément de 300 francs de traitement par an, ce qui est important puisqu'à l'époque les instituteurs commençaient leur carrière à 1 100 francs et la terminaient à 2 200 francs. Cette indemnité représentait donc plus d'un trimestre supplémentaire de salaire pour un débutant.

[3] Anne-Marie Chatelet, Dominique Lerch, Jean-Noël Luc (eds.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle,* Paris, Ed. Recherches, 2003.

[4] Monique Vial, Anne-Marie Hugon, *La commission Bourgeois (1904-1905)*, Paris, CTNERHI, 1998.

Une loi sans suite

Il ne suffit pas de faire des lois ; encore faut-il les appliquer. Après la loi de 1909, rien ou presque ne se passe. C'est que la création des classes et des écoles de perfectionnement est facultative – on aura remarqué que la loi utilisait le verbe pouvoir et non le verbe devoir. Les collectivités locales ne faisaient rien pour les arriérés, et la loi laissait pendante la question de la scolarisation des aveugles et sourds-muets. Pour sortir de l'inertie, des tentatives législatives ont lieu en 1910, en 1924 et 1927. Elles n'aboutissent pas.

Le diplôme qui a été créé est bien délivré. On organise des examens mais comme la préparation est inexistante, ils ne sont guère recherchés. De 1910 à 1936, 164 maîtres obtiennent ce Certificat d'aptitude à l'enseignement des arriérés (CAEA) : en 26 ans, cela fait une moyenne d'à peine plus de 6 par an. Une dose infinitésimale. Il existe pourtant une Association amicale des instituteurs publics d'enfants arriérés. Au congrès de Lyon, qui la fonde en 1923, presque tous les instituteurs concernés sont réunis : ils sont 69. Leurs demandes sont intéressantes car elles témoignent en creux de l'état précaire, voire inexistant, de l'enseignement des arriérés. Ils demandent d'abord que l'on respecte le nombre d'élèves par classe, que la loi a fixé à 20, ce qui signifie que plusieurs classes sinon beaucoup dépassent cet effectif. Ils demandent ensuite qu'on ne leur confie pas des délinquants ou des arriérés non perfectibles, ce qui atteste que l'on n'a pas encore une idée très rigoureuse des particularités de cet enseignement.

Parmi les instituteurs réunis à Lyon, une moitié peut-être – on ne dispose pas des effectifs détaillés – vient des départements recouvrés. **En effet, l'Alsace et la Moselle avaient suivi l'exemple des villes allemandes, et des institutions spécialisées dans la scolarisation des handicapés existaient, à Mulhouse depuis 1895, à Strasbourg, depuis 1897.** Dans cette dernière ville, on trouvait en 1900 3 classes spécialisées, et en 1911, 2 écoles et 11 classes, avec 258 élèves[5]. Il y avait des classes pour enfants handicapés ou arriérés à Metz, à Colmar, à Mulhouse. L'Alsace-Lorraine était donc très en avance sur la France pour la scolarisation des handicapés, comme elle l'était pour les assurances sociales. Mais alors que son système bismarckien d'assurances sociales inspire au Parlement la volonté de créer un système analogue – c'est le projet de Daniel Vincent, qui conduit aux lois de 1928 et 1930 – rien de tel ne se produit pour l'enseignement spécialisé et personne ne manifeste l'intention d'étendre à toute la France ce qui se fait en Alsace-Lorraine pour l'enseignement des handicapés.

En revanche, une circulaire de 1922 encourage la création de classes d'école de plein air pour enfants débiles. Là il ne s'agit plus des tuberculeux, mais il est difficile de préciser si le terme de «débile» est pris dans son sens «débile mental» ou dans son sens étymologique de faiblesse. Ces écoles connaissent un certain développement, et elles accueillent 1 400 enfants en 1934, dans 77 classes qui fonctionnent dans 12 départements, auxquelles s'ajoutent 42 classes qui ne fonctionnent qu'à la belle saison dans 7 départements.

Le mouvement des écoles de plein air présente une double importance pour notre sujet. C'est d'abord la reconnaissance officielle par l'Éducation Nationale (elle prend ce nom en 1932) que la forme scolaire ne permet pas d'instruire tous les enfants. Pour le ministère, comme pour beaucoup d'acteurs du système scolaire, c'est un fait difficile à admettre.

[5] Jean-Thomas Schmidt, Dominique Lerch, «Aux origines de l'enseignement spécialisé en Alsace : les classes auxiliaires à Strasbourg de 1889 à 1918», *Handicap*, n° 105-106, 2005, p. 7-19.

Leur expérience comme leur pratique leur suggèrent que l'école a réponse à tout. **Les écoles de plein air montrent au contraire qu'un certain nombre de besoins ne peuvent être pris en compte que par des structures, non pas alternatives, mais un peu différentes de l'école ordinaire.** L'opposition n'est pas radicale, c'est bien une école, mais c'est une école différente, une école transformée. Et le développement des écoles de plein air est rendu possible parce que, dans les conceptions hygiénistes, le plein air est remplacé par le soleil. L'ensoleillement résout la contradiction du dedans-dehors des écoles de plein air au début du siècle. L'école de Suresnes est contemporaine de l'hôpital Beaujon, le premier hôpital construit en hauteur, avec des ascenseurs, mais aussi un modèle d'hygiénisme, avec ses lits métalliques nickelés, brillants, et d'immenses baies ouvertes au soleil.

II. Le Front Populaire

Un contexte qui change

C'est dans ce contexte qu'arrive le Front Populaire. Pour notre sujet, c'est le moment où l'on prend conscience de l'importance du problème et de l'insuffisance radicale des réponses. C'est aussi le moment où l'on clôt la ferme-école de Mettray ce qui apparaît comme un scandale. Les choses sont en train de bouger. On voit par exemple pour la première fois dans la Somme, un inspecteur d'académie s'inquiéter du retard scolaire et demander aux Directeurs d'école d'établir des statistiques d'élèves par cours et par âge. Ce n'est encore qu'un début, car il faudra attendre 1958 pour qu'on dispose au niveau national de statistiques par niveau scolaire et par âge. Mais c'est un premier signe d'une attitude nouvelle. C'est aussi l'époque de Freinet. Le conflit qui l'amène à fonder une école privée pour développer librement sa pédagogie date de 1934, et son école aurait été fermée parce que le local ne respectait pas toutes les prescriptions réglementaires si l'avènement du Front Populaire n'avait pas fait changer d'avis l'administration. **1936, c'est enfin le grand congrès de la pédagogie nouvelle au Havre, dont l'un des organisateurs n'est autre que Gustave Monod, que l'on retrouvera au cabinet de Jean Zay, puis à la direction de l'enseignement du second degré en 1944.** C'est l'expérience des classes de 6e d'orientation de Jean Zay, et toute une série d'innovations pédagogiques pour définir la classe de fin d'études que suscite la prolongation de l'obligation scolaire. Le ministre ne veut pas que ce soit une année comme les autres, avec encore des dictées et des problèmes de prix de revient, mais au lieu de rédiger des programmes et des instructions pour ces nouvelles classes, il se contente de donner de grandes orientations aux instituteurs et de les inviter à faire preuve d'initiative. Au fur et à mesure des résultats, des circulaires et des arrêtés mettent en forme ces pratiques nouvelles et conduisent progressivement aux grandes instructions de septembre 1938 : ce sont les travaux dirigés, les classes promenades et les cinq heures de sport à l'école primaire, où l'on retrouve le thème du bol d'air. Rappelons enfin le stage fondateur des CEMEA qui se tient à Pâques en 1937 pour former des Directeurs de colonies de vacances, et qui est animé par Gisèle de Failly et le Vieux Castor, Lefèvre, le commissaire général des Éclaireurs de France. Il y a là comme une rencontre entre le mouvement des pédagogies nouvelles, qui s'est développé depuis le début du siècle avec le Groupe français d'éducation nouvelle en 1921, et des mouvements éducatifs extérieurs à l'école, comme le scoutisme.

Des initiatives chargées de sens

Dans ce contexte profondément novateur, Léon Blum a l'idée de créer un sous-secrétariat d'état à l'enfance qu'il confie à une directrice d'école : Suzanne Lacore. Ce secrétariat d'État, comme celui de Léo Lagrange, ne dépend pas de l'Éducation nationale mais de la Santé. Or le ministre de la Santé est précisément le maire de Suresnes, Henri Sellier, dont on connaît l'intérêt pour les écoles ouvertes et les colonies de vacances[6]. Suzanne Lacore crée une commission de l'enfance déficiente, que préside Henri Wallon. Et l'on se préoccupe de l'enseignement des aveugles et des sourds-muets, que Blum, Zay et Sellier envisagent de rattacher à l'Éducation Nationale.

Le Front Populaire n'en reste pas au stade des intentions. Dans un secteur au moins – mais décisif – celui de la formation des maîtres, il passe aux actes. Pour la première fois, on prend au sérieux la formation des instituteurs spécialisés et la grande innovation consiste à organiser une formation pendant l'année scolaire, tout en maintenant aux instituteurs qui la suivent leurs traitements, y compris leurs indemnités. Un premier stage de préparation au CAEA – le certificat d'aptitude créé en 1909 – réunit à l'Institut des sourds-muets d'Asnières, du 18 janvier au 4 mars 1937, 60 stagiaires. 53 sont reçus. Si l'on se rappelle que de 1909 à 1936 164 maîtres au total avaient été reçus au CAEA, le changement est spectaculaire. D'autant que l'effort ne se relâche pas. Un second stage est organisé à l'automne, avec 9 reçus, et d'autres suivent en 1938 et 1939. Au total, 236 instituteurs obtiennent le CAEA en 3 ans. Et l'on imagine, sur cette lancée, de créer également une formation particulière pour les instituteurs des écoles de plein air. Un des derniers décrets signés par Jean Zay, celui du 18 juillet 1939, institue le certificat d'aptitude à l'enseignement dans ces écoles, le CAEPA.

Dernier signe de la prise au sérieux du problème des enfants handicapés, on se préoccupe de les dénombrer. L'idée naît d'une vaste enquête pour cerner le nombre approximatif de ces élèves et prendre la mesure de leur déficience. Combien d'élèves relèvent de cette pédagogie particulière pour laquelle on forme des instituteurs ? Comme les choses avancent lentement, cette enquête, décidée par le Front Populaire, va être réalisée par Stoetzel et Girard en 1944 dans le cadre de la Fondation Carrel pour l'étude des problèmes humains. **Elle porte sur plus de 95 000 élèves, et son exploitation est menée plus tard par l'Institut national d'études démographiques, qui publie les résultats en 1953 seulement.** Ce sont les deux volumes intitulés : « Enquête sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire ». La réponse de 1953 à la question de 1936 est qu'il y aurait 2 à 3 % de déficients intellectuels dans la population scolaire âgée de 7 ans, et que le déficit intellectuel croît avec l'âge, puis qu'il est estimé aux alentours de 15 % à 11 ans.

Vichy : la continuité dans la rupture

Avec Vichy, les choses prennent un tour différent. Le nouveau régime se méfie des instituteurs qui incarnent tout ce que déteste la droite conservatrice. La critique des instituteurs et de leur manque de patriotisme traverse tout l'entre-deux-guerres. Elle avait déjà inspiré au maréchal Pétain un article retentissant dans la *Revue des Deux Mondes* en 1934. Le grief vient donc de loin et il ne date pas de la débâcle.

[6] Laura Lee Downs, *Children in the Promised Land, Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France*, 1880-1960, Durham/London, Duke University Press, 2002.

Vichy passe très vite aux actes et ferme les écoles normales qu'il transforme en centres de formation professionnelle : les futurs instituteurs prépareront le baccalauréat au lycée, avant de passer une année dans ces centres.

En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, le gouvernement coupe court à la formation de nouveaux instituteurs et il ferme le centre de formation d'Asnières. Mais que faire des instituteurs spécialisés qui ont été formés ? On décide de créer pour les employer 400 classes de perfectionnement dans la Seine. Pourquoi 400 ? Pourquoi seulement dans la Seine ? Ces classes ont-elles vraiment fonctionné ? Il ne le semble pas, mais l'étude reste à faire de ce qui s'est réellement passé pour les instituteurs spécialisés et ceux des écoles de plein air pendant les années noires. Connaissant l'inertie de l'Éducation nationale, je pense – mais je peux me tromper – qu'il ne s'est rien passé et que ces instituteurs ont pris des classes ordinaires. On a comparé l'Éducation nationale à un mammouth ; je la comparerais plutôt à une banquise, avec des ministres qui versent épisodiquement sur elle une casserole d'eau bouillante en disant : « Je vais la faire fondre ». En fait, elle fond bien, mais la cause en est le réchauffement climatique. Ainsi pour l'éducation : elle change bien, mais d'abord parce que la société change.

Si l'Éducation nationale se désintéresse des déficients, le ministère de la Santé prend des initiatives importantes. En 1942-1943, le ministre est un médecin : le docteur Grasset, une personnalité clermontoise, puisqu'il présidait le groupe départemental de la plus importante association de mutilés et réformés de la Grande Guerre, de tendance radicale-socialiste, l'Union fédérale. Grasset n'est pas un collaborationniste à la manière de Déat ou Doriot, ce n'est pas un idéologue mais un praticien conservateur. Il est sensible à la désorganisation de la société, aux conséquences des restrictions sur la santé publique, au marché noir et à la crise de la moralité qu'il entraîne. La crainte d'une augmentation de la délinquance des jeunes, du fait de la déstructuration des familles est très répandue alors : il y a beaucoup de prisonniers, de travailleurs en Allemagne, de gens qui se cachent, sans compter ceux que l'on emprisonne et que l'on envoie en camps de concentration. Grasset charge donc un magistrat, le juge Chazal, de coordonner les services en charge de l'enfance « déficiente et/ou en danger moral ».

Le lien ainsi établi peut surprendre, mais il n'est pas nouveau. Toute une action philanthropique a associé, depuis le XIXe siècle, assistance et prévention de la délinquance. Dans plusieurs villes, des associations de sauvegarde existent depuis des décennies, comme à Marseille. Financées par de généreux bienfaiteurs, grâce à tout un réseau caritatif de relations dans la bourgeoisie locale, souvent soutenues par des prêtres éclairés ou « sociaux », ce sont un peu des entreprises familiales et il n'est pas rare que le fils ou le gendre succède au père à la présidence. Elles combinent le social, le médical et le judiciaire dans une approche globale où le milieu familial, par ses lacunes (alcoolisme, pauvreté, tuberculose, vices), risque de faire subir des violences à l'enfant, mais aussi de l'entraîner à de mauvaises fréquentations et finalement à la délinquance.

Le juge Chazal va effectivement coordonner ces associations de sauvegarde. Plutôt que de créer une structure administrative, il les fédère en créant des associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA). Et surtout, il entreprend de les soutenir financièrement, par l'intermédiaire de ces ARSEA, ce qui contribue évidemment au succès de celles-ci et leur permet de remplir activement leur rôle de coordination.

Cette formule souple accepte une grande diversité concrète : les ARSEA fédèrent aussi bien des œuvres qui s'occupent de handicapés que d'orphelins ou d'enfants de justice. Il y a là une sorte de service public paradoxal, assuré par des associations privées, financé partiellement – mais dans une proportion croissance – par l'État, et dirigé par une structure mixte, où siègent représentants des associations et représentants de l'État ès qualités, comme le recteur, l'inspecteur d'académie, le Président de la Cour d'Appel, et bien évidemment le Directeur de la Santé. En 1948, il y a ainsi 16 ARSEA coordonnées par une Union nationale des associations régionales, présidée par le Professeur Lafon qui, du côté santé, sera longtemps le grand maître de ce secteur. Simultanément, un conseil technique de l'enfance déficiente, créé en 1943 et présidé par Heuyer, établit la distinction des débiles, caractériels, malades mentaux et infirmes. La perception de la diversité des handicaps s'affine, mais ce conseil technique composé majoritairement de médecins ne se réfère pas au quotient intellectuel.
Une seconde initiative émane du Secrétariat général à la jeunesse que Vichy avait créé en marge de l'Éducation nationale dont il se méfiait. Ce secrétariat a constitué une administration, qui fusionnera après guerre avec celle des sports, créée simultanément, et il a notamment ouvert des centres de formation professionnelle pour occuper les jeunes chômeurs que la guerre et l'exode avaient multipliés. Ces centres, largement improvisés, jouent un rôle social en même temps qu'ils donnent une formation : les jeunes qu'ils accueillent reçoivent un vêtement de travail ; ils sont nourris à midi. À la Libération, ils comptent environ 50 000 élèves. L'Éducation nationale, initialement très hostile à cette concurrence illégitime dont elle contestait la pédagogie, avait réussi à en obtenir la tutelle, et à la Libération, ils se perpétuent et se renforcent en devenant Centres d'apprentissage. Ce sont les ancêtres des lycées professionnels d'aujourd'hui. De la même façon, le Secrétariat général à la jeunesse crée des centres spécialisés pour les enfants inadaptés qui vont devenir écoles nationales de perfectionnement et revenir au ministère de l'Éducation nationale en 1950.
Un conflit très vif oppose, à la Libération, l'Éducation Nationale et la Santé pour la tutelle des handicapés. L'Éducation la réclame au nom de ses attributions : elle a la charge d'éduquer tous les enfants, et ceux-ci ne doivent pas faire exception. Mais cette défense de territoire achoppe sur la modestie des réalisations : dans ce secteur, l'Éducation Nationale n'a rien fait, sauf former des maîtres spécialisés sous le Front populaire. La Santé a des bureaux qui s'occupent des handicapés, et c'est dans son cadre que la commission Heuyer a travaillé. **Aussi le décret du 26 décembre 1944 confie-t-il la tutelle de ce secteur à la Santé, malgré les protestations de l'Éducation Nationale.** Est-ce une conséquence de cette décision ? Toujours est-il qu'en 1945 le ministère se décide à créer à la direction du premier degré un bureau de l'enfance déficiente. C'est, rue de Grenelle, la première structure administrative qui témoigne d'une volonté réelle de prendre en compte ce genre de difficulté.

III. L'après-guerre

L'essor des structures spécialisées

À partir de 1945, le secteur contrôlé par la Santé connaît un développement spectaculaire lié à la création de la Sécurité Sociale et au mécanisme des prix de journée. Je n'ai pas tous les éléments pour documenter cette croissance. Je me contente ici de la signaler et de souligner l'intérêt qu'il y aurait à l'étudier de près. **Mais cette croissance s'explique aussi par un changement du regard que l'on porte sur le handicap et sur les handicapés[7].** Les handicapés faisaient en quelque sorte partie du paysage dans lequel ils se fondaient ; ils n'étaient pas stigmatisés. Voici qu'ils commencent à être mal ressentis, montrés du doigt. C'est lié à l'urbanisation croissante, à la désagrégation des communautés villageoises, à la technicisation de la société, mais aussi à une nouvelle culture du corps, qui, elles aussi, mériteraient une longue analyse. Cet ensemble de facteurs conduit à un grand renfermement. La vue des handicapés devient gênante et l'on invoque les meilleures raisons du monde – des raisons médicales, scientifiques pour les mettre à part, entre eux, là où ils n'indisposeront personne.
Cette médicalisation du handicap, qui répond à une modification très profonde de l'attitude à l'égard des handicapés, quelle que soit la forme du handicap, affecte aussi l'Éducation Nationale. En 1947 elle décide de créer un centre national de pédagogie spécialisée à Beaumont-sur-Oise. Ce centre, et celui de Suresnes qui poursuit son activité, forment 2 028 instituteurs jusqu'en 1960.
En 1958, les premières statistiques permettent de dresser un tableau de ce que fait l'Éducation Nationale. L'éducation spécialisée est alors peu de chose : secteurs public et privé réunis, elle concerne 61 800 élèves (56 000 dans le public et 6 000 dans le privé), dans 3 694 classes et 657 écoles, soit un peu moins de 17 élèves par classe et entre 5 et 6 classes par école, les structures privées étant nettement plus petites que les structures publiques (voir tableau). Le nombre de maîtres dans les écoles publiques (3 100) est légèrement inférieur à celui des classes, ce qui laisse penser que certaines classes sont tenues par des maîtres non spécialisés. De toute façon, l'enseignement spécialisé représente alors environ 1,5 % de l'ensemble du primaire. Par rapport aux 69 adhérents de l'association des instituteurs s'occupant d'enfants arriérés, c'est considérable ; par rapport aux besoins, tels qu'on les estime à l'époque, c'est ridicule.
Une enquête conduite en 1957 et les travaux du Plan aboutissent en effet à des chiffrages impressionnants. Sans compter les débiles profonds, les grands caractériels et malades et infirmes relevant de structures de soins, près de 500 000 enfants scolarisés dans l'enseignement public relèveraient de l'Éducation spécialisée pour des troubles divers, et il faudrait y ajouter 150 000 adolescents de plus de 14 ans. Ces éléments obligent l'administration à prendre conscience de l'ampleur des besoins qu'elle néglige. En 1960, le sous-Directeur du premier degré, Lebettre – les directions de degrés ont été remplacées par des sous-directions pilotées par le Directeur général de l'organisation et des programmes scolaires – affirme que 400 000 élèves relèvent de l'enseignement spécialisé, et son estimation est même en deçà de ce que diront

[7] Voir Philippe Ariès, «*Les attitudes devant les handicapés*», in *Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalités. Mélanges Robert Mondrou*, Paris, PUF, 1985, pp 457-465. Je remercie Dominique Lerch pour m'avoir fait connaître cette conférence aussi remarquable qu'introuvable.

quelques années plus tard, dans le cadre du plan, des spécialistes réputés et compétents. L'Éducation nationale entreprend un effort sans précédent de développement de l'enseignement spécialisé, et elle donne la priorité à la formation des maîtres.

Il faut d'abord dépister les élèves qui relèvent de cet enseignement. Le ministère met donc en place des psychologues scolaires. Les premiers étaient apparus en 1944, et en 1954 il y en avait 14 dans la Seine. Mais c'était une initiative de la Libération, liée à la volonté d'une orientation méthodique des élèves au seuil du premier cycle, et quand Monod avait quitté la direction du second degré en 1951, en même temps que les classes nouvelles avaient été fermées, les instituteurs devenus psychologues scolaires avaient été renvoyés dans leurs classes. Lebettre met 50 instituteurs en formation de psychologue en 1960, puis 100 en 1961. À la rentrée de 1961, il crée à Caen le premier Centre régional des maîtres de l'enfance inadaptée, en coopération avec l'université, puisque le choix de Caen tient à la présence en psychologie à la faculté de Gaston Mialaret. D'autres centres suivent ; en 1965, il y en a 19. En 1963, on fusionne le CAEA de 1909, et le CAEPA de 1939, pour créer le CAEEI, le Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'enfance inadaptée, avec sept mentions spécialisées. En 1970, c'est la création des GAPP : groupes d'animation psychopédagogique. On en compte 1 263 en 1977. Simultanément, cette approche psychologique conduit à une nouvelle classification des déficiences mentales : l'arrêté du 12 août 1964 distingue, par référence au Binet-Simon, les idiots, les imbéciles et les débiles. Les débiles légers (QI compris entre 50 et 75) relèvent normalement des classes de perfectionnement.

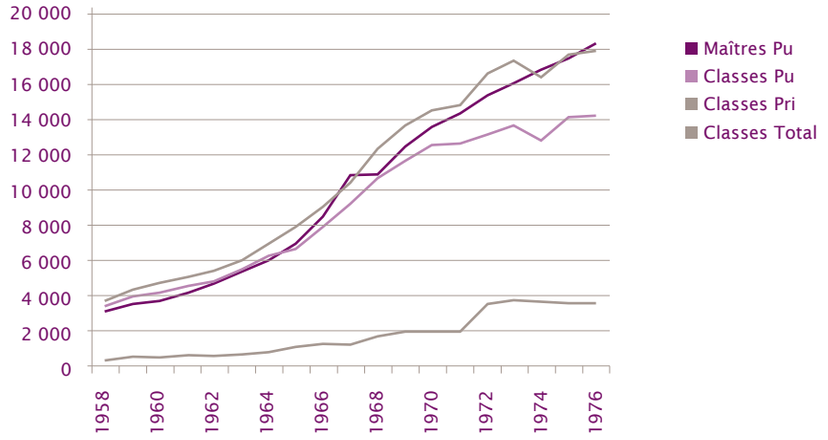
Cet effort de formation et de définition apparemment objective de la débilité mentale conduit à une croissance spectaculaire de l'enseignement spécialisé, que résume le tableau suivant, tiré des statistiques officielles[8]. Pour les maîtres, on passe, dans l'enseignement public, de 3 100 en 1958 à 5 885 en 1964, puis l'effectif augmente d'un millier tous les ans, pour aboutir à 15 400 en 1972 et 18 300 en 1976. On compte en 1970 plus de 1 000 écoles publiques, contre 560 en 1958 et 717 en 1964. Le nombre de classes double entre 1958 et 1964, et il double une seconde fois, de 1964 à 1972. Le privé suit le mouvement, sur un rythme même un peu plus rapide, en raison probablement de la loi Debré qui en assure le financement. On passe de 97 écoles privées en 1958 à 194, donc le double, en 1964, et plus de 600 en 1972. Le rapport privé/public dans l'enseignement spécialisé est de 600 écoles contre 1 000 au début des années 1970, alors qu'il était de 97 à 560 en 1958. Ce qui atteste d'ailleurs une réactivité du privé supérieure, dans ce domaine, à celle de l'Éducation Nationale. Au total, le bilan est impressionnant : de 62 000 élèves scolarisé dans l'enseignement spécialisé en 1958, on passe à 112 000 en 1964 et 230 000 en 1973 (privé et public), sans compter les ENP qui ont autour de 10 000 élèves en 1976.

Quand intervient la loi de 1975 sur le handicap, on dénombre 136 600 élèves handicapés scolarisés dans le premier degré, 95 300 dans le second degré, 10 800 dans les ENP, 128 000 dans les établissements médicaux et médico-sociaux, et 23 200 dans les établissements socio-éducatifs. Soit au total 394 300. Mais les besoins sont estimés à plus encore. Dans la perspective de croissance qui prévaut alors, les réalisations retardent toujours sur les prévisions. Le sixième plan estime les besoins à 500 000 débiles légers, 200 000 débiles profonds, 30 000 arriérés au quotient intellectuel inférieur à 30, 28 000 handicapés moteurs, 20 000 handicapés sensoriels, et 80 000 pour les troubles du comportement et de la conduite. Soit 860 000. Et pour ces 860 000, on recherche un traitement spécifique. **Le mouvement de ségrégation des élèves handicapés et de construction d'un enseignement spécifique qui a déjà atteint des résultats spectaculaires est loin de s'épuiser et il s'assigne des objectifs plus ambitieux encore.** C'est alors qu'intervient le retournement de 1975, avec la loi qui impose une orientation radicalement différente : non plus la ségrégation, mais l'intégration.

[8] Les deux volumes des *Statistiques rétrospectives*, 1958-1968 et 1967-1968-1976-1977 des *Tableaux des enseignements et de la formation*, puis les quatre volumes annuels publiés sous le même titre de 1979 à 1981, et de 1982 à 2006 la série des *Repères et références statistiques*.

Tableau 1 – L'enseignement spécialisé de 1958 à 1972

	1er degré			Maîtres	Écoles			Classes		
	Pu	Pri	Total	Pu	Pu	Pri	Total	Pu	Pri	Total
1958	56,4	5,4	61,8	3 100	560	97	657	3 346	348	3 694
1959	67,5	8,7	76,2	3 500	608	150	758	3 772	538	4 310
1960	72,9	8,3	81,2	3 750	649	156	805	4 160	529	4 689
1961	76,5	8,6	85,1	4 153	608	187	795	4 467	552	5 019
1962	84,0	9,4	93,4	4 666	663	170	833	4 795	607	5 402
1963	89,5	10,6	100,1	5 347	714	189	903	5 280	670	5 950
1964	100,8	11,5	112,3	5 885	717	194	911	6 138	743	6 881
1965	111,1	14,7	125,8	6 902	732	259	991	6 696	1 117	7 813
1966	124,7	16,0	140,7	8 479	790	280	1 070	7 780	1 237	9 017
1967	143,3	16,9	160,2	10 780	859	284	1 143	9 225	1 208	10 433
1968	160,8	21,9	182,7	10 940	939	360	1 299	10 702	1 593	12 295
1969	173,8	24,1	197,9	12 444	971	385	1 356	11 767	1 806	13 573
1970	182,1	25,5	207,6	13 522	1 017	398	1 415	12 560	1 967	14 527
1971	182,3	26,6	208,9	14 428	999	434	1 433	12 747	2 057	14 804
1972	185,9	41,3	227,2	15 422	1 106	614	1 720	13 142	3 525	16 667
1973	189,5	42,5	232,0	16 064	1 035	614	1 649	13 678	3 718	17 396
1974	188,7	42,9	231,6	16 759	1 019	640	1 659	12 826	3 682	16 508
1975	188,3	42,7	231,0	17 461	1 014	623	1 637	14 140	3 558	17 698
1976	188,7	42,9	231,6	18 287	1 002	632	1 634	14 301	3 665	17 966



La loi de 1975

Comment s'explique ce tournant ? On peut distinguer trois raisons.

- **La première est l'action des handicapés et de leurs associations.** La stigmatisation, dont le handicap est l'objet, suscite très légitimement et de façon très compréhensible une réaction de protestation et de refus, une dénégation de la différence en tant qu'elle justifierait une mise à l'écart et une revendication d'égalité : les handicapés veulent être traités comme tout le monde, avoir les mêmes droits et accéder à toutes les activités sur un pied d'égalité. Cette revendication s'affirme symboliquement par le remplacement de qualificatifs désobligeants ou stigmatisants par d'autres moins connotés, comme mal-voyant à la place d'aveugle, personne à mobilité réduite, etc. Mais elle prend des formes plus concrètes. On peut prendre comme point de repère de son émergence les premiers Jeux paralympiques à Rome en 1960, qui transforment le paradoxe en défi, relevé avec succès. Ce mouvement est donc bien antérieur à la loi de 1975. Il mériterait une étude approfondie pour en déterminer les étapes et les territoires.
- **En second lieu, la loi de 1975 marque l'aboutissement d'une longue réflexion administrative sur les structures de gestion des handicapés.** Ces structures essentiellement privées, mais reposant sur des financements publics, ne satisfont pas l'administration qui souhaite plus de transparence et plus de contrôle. Il en résulte, en 1964, une réforme des ARCEA, qui deviennent les CREAI et perdent leurs responsabilités de gestion. Mais ce n'est qu'une mesure sectorielle, limitée[9]. Le Général De Gaulle, qui avait eu une fille gravement handicapée, demande donc à François Bloch-Lainé un rapport d'ensemble sur le problème des handicapés. La commission que réunit Bloch-Lainé en 1966-1967 va très loin, parce qu'elle commence par définir les droits des handicapés et les obligations de la société, dans tous les domaines. Elle apporte ainsi aux associations de handicapés une caution officielle qui les renforce dans leur combat.
- **Enfin, une troisième raison est d'ordre plus interne : c'est la réflexion critique qui se développe, autour de 1968, sur les usages sociaux de l'enseignement spécialisé et ses fondements « scientifiques ».** On commence à dénoncer l'usage excessif du quotient intellectuel et à s'interroger sur la validité même de cet indicateur qui dépend des compétences langagières. Le CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée), met en évidence la précarité des signalements psychologiques : la moitié des élèves qui redoublent le cours préparatoire n'ont pas fait l'objet d'un signalement en grande section de maternelle et certains enfants signalés en maternelle comme potentiellement déficients suivent parfois une scolarité parfaitement normale ; de toute façon, l'accord entre les psychologues et les maîtresses de maternelle ne dépasse pas la moitié des cas ; une fois sur deux, leur diagnostic est différent. En définitive, l'origine sociale compte davantage que le quotient intellectuel dans les acquisitions des élèves. L'orientation en classe spécialisée dépend du milieu social, comme le temps que l'on y passe ; les enfants y restent d'autant plus longtemps, et le profit qu'ils en tirent est d'autant plus faible qu'ils sont d'un milieu moins élevé. Au terme de cette critique dévastatrice, l'enseignement spécialisé semble avoir pour fonction de donner une légitimité pseudo-psychologique à une relégation sociale.

9 Jacqueline Roca, «*La structuration du champ de l'enfance et de l'adolescence inadaptées et handicapées depuis 1943 : l'exemple de Marseille*», *Le mouvement social*, n° 209, octobre-décembre 2004, p. 25-51.

Ce contexte explique la grande loi de 1975 sur le handicap, qui côtoie paradoxalement une autre loi importante, la loi Haby ; celle-ci maintient les structures ségrégatives tout en affirmant le droit de tous les enfants à l'école. **La loi sur le handicap édicte une obligation éducative beaucoup plus large que l'obligation scolaire, et elle prend partie pour l'intégration des handicapés dans des classes ordinaires chaque fois que possible.** Elle crée en outre une structure administrative plus claire avec comme cheville, la commission départementale d'enseignement spécialisé. Sur le plan intellectuel et sur celui des principes, elle représente une affirmation capitale, mais elle n'entraîne dans l'Éducation Nationale que des changements limités et progressifs. À la résistance des esprits, s'ajoute en effet l'inertie des structures. L'Éducation nationale a créé des classes et des établissements spécialisés, qu'il est difficile de fermer ; elle a formé des personnels qu'il lui faudrait reconvertir. Elle se hâte donc lentement, et très inégalement selon les degrés.

L'évolution est délicate à saisir, car les dispositifs statistiques ont été profondément modifiés à plusieurs reprises, ce qui entraîne des transferts entre le secteur scolaire et le secteur médical[10]. Jusqu'en 1972, il semble que les élèves recevant dans des établissements médicaux un enseignement délivré par des instituteurs publics étaient considérés comme scolarisés dans le premier degré, ce qui aurait entraîné une surestimation des effectifs de l'enseignement spécial[11]. À partir de 1975, ils sont comptabilisés dans ces établissements particuliers. **Le saut de 63 400 à 13 400 élèves pour les écoles de perfectionnement de 1974 à 1975 ne signifie donc aucun recul ; c'est un pur artefact statistique (voir tableau 2).** En fait, l'enseignement spécial du premier degré public diminue d'une petite moitié entre 1975 et 1985, puis de 40 % entre 1985 et 2000, si bien qu'il se trouve alors réduit au tiers de ce qu'il était lors de la loi de 1975.

Ce recul incontestable contraste avec deux stabilités. Celle tout d'abord des sections d'éducation spécialisée et des classes-ateliers des collèges, qui fusionnent en 1989 pour constituer les SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté). Ici, le point haut de la courbe se situe en 1985-1988, avec 115 000 élèves, quand il n'y en avait que 85 000 en 1975. Au tournant du XXIe siècle, elle s'établit autour de 100 000 élèves, ce qui ne témoigne pas d'une vraie déségrégation. En fait, il semble que ces sections ont changé de nature et que si elles accueillent effectivement des élèves en grande difficulté scolaire, elles ne considèrent plus nécessairement que ces difficultés s'expliquent par une déficience mentale. Elles témoigneraient ainsi de l'émergence d'une nouvelle forme de handicap : le handicap scolaire.

Seconde stabilité : celle des établissements médicaux et médico-éducatifs, sociaux et socio-éducatifs, et des écoles nationales de perfectionnement. On ne dispose plus ici que de chiffres précaires. Ces établissements culmineraient en 1978-1979 à plus de 180 000 enfants et adolescents, pour redescendre assez brutalement à un peu plus de 106 000 en 1982, ce qui représente une chute d'effectif de l'ordre de 75 000, qui semble peu vraisemblable. J'aurais tendance à penser que l'effectif de 1982 ne comprend pas les jeunes non scolarisés de ces établissements, alors qu'ils seraient inclus dans l'effectif de 1979, qui devrait alors être comparé au chiffre de 139 000, donné exceptionnellement pour 1993.

10 Voir les *Tableaux des enseignements et de la formation, statistiques rétrospectives 1967-1968 – 1976-1977*, Paris, Ministère de l'Éducation, s.d, p. 449-454.

11 Les classes de perfectionnement sont devenues CLIS, classes d'intégration scolaire, en 1991. Les ENP, devenues établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) en 1954, mais longtemps désignées sous leur nom initial, ont été classées dans le second degré en 1985.

La décrue est certaine, mais elle n'est alors que d'environ 40 000 jeunes, soit moins d'un quart. La comparaison des effectifs de 1982 et de 2000 conduit à une estimation encore plus faible, de moins de 10 %. En revanche, un changement important intervient entre 1999 et 2005. Pour la première fois, les *Repères et références statistiques* de 2000 comptabilisent les élèves effectivement intégrés en 1999 dans des classes ordinaires. On dénombre ainsi 19 300 élèves intégrés dans le premier degré et 13 000 dans le second. En 2005, ils sont respectivement 65 000 et 39 000. En 6 ans, l'effectif a triplé. Quelque chose de très important s'est passé, qui fait au total de 1999 un tournant aussi important, si ce n'est plus, que 1975. **L'explication réside dans la circulaire du 1999 qui crée le dispositif Handiscol. Cette circulaire affirme en effet très clairement que la scolarisation est un droit, l'accueil un devoir, et que l'intégration scolaire est un moyen de l'intégration sociale.** Ce qui montre que l'efficacité des circulaires dépasse parfois celle des lois.

Conclusion

Quand intervient la loi de 2005, l'intégration est donc en marche dans le système scolaire. Une fois encore, il apparaît que les lois accompagnent et scandent l'évolution de la société plus qu'elles ne la provoquent. **Entre 1909 et 2005, ce qui a changé le plus profondément c'est le rapport entre nature et culture.**

En 1909, le handicap était un fait de nature. Mais les sociétés occidentales n'ont cessé de lutter pour faire reculer la nature. Faire reculer la mort : c'est tout le combat de la médecine. La contraception émancipe la sexualité de la procréation, et avoir des enfants devient un choix délibéré. Mais il y a d'autres exemples. Avec le développement des échographies, l'accouchement cesse d'être un commencement absolu : des parents regardent sur leur téléviseur vivre leur fille ou leur garçon, et ils parlent d'elle ou de lui en l'appelant par son prénom comme s'il était déjà là. Le dopage des sportifs est lui aussi une façon de faire reculer les limites du corps. Comme la pilule, l'EPO, c'est la culture contre la nature. Ce qui pose d'ailleurs le problème de mesurer la performance physique, alors qu'elle tend à ne plus être dissociable des faits de culture qui l'accompagnent. Mais le combat de la culture contre la nature prend bien d'autres aspects et il bouleverse bien d'autres secteurs de nos existences. On voit aujourd'hui aux États-Unis, par exemple, traiter par des médicaments l'inattention des enfants ou leur dissipation. L'inattention scolaire devient un phénomène médical qui appelle des thérapies. **La frontière entre nature et culture n'est pas fixée une fois pour toutes ; elle ne cesse de se déplacer, provoquant d'incessants réajustements, où la logique ne trouve pas nécessairement son compte.**

De même le handicap est certainement un fait de nature, mais c'est un fait de nature sur lequel on peut agir. Et la question qui se pose est de savoir jusqu'où la culture peut-elle aller dans son combat contre la nature et quel est le noyau dur – s'il existe où la nature résiste ?

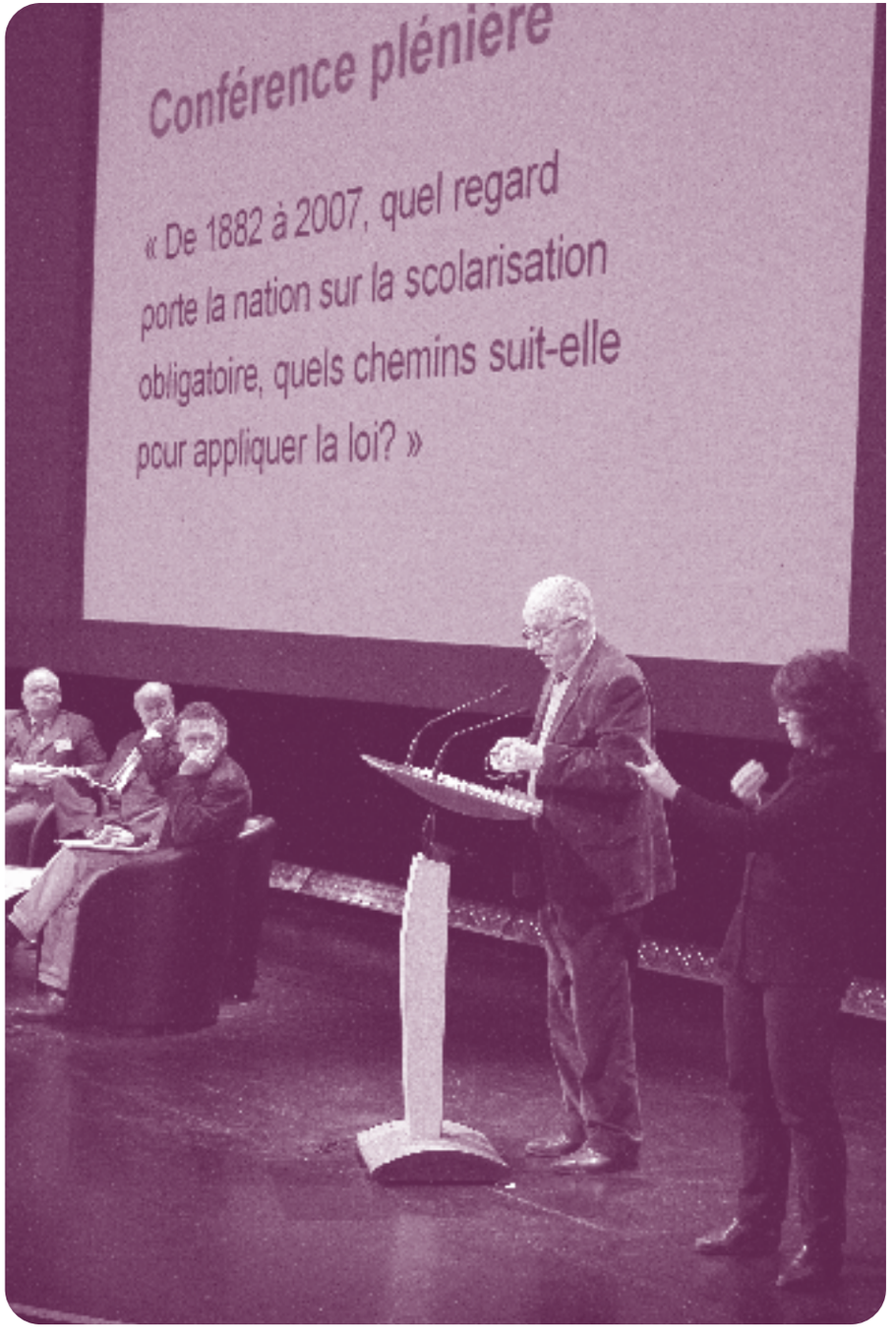


Tableau 2 : Les enseignements spécialisés de 1972 à 2005

	1er degré						2nd degré		
	Établissements ordinaires		Établissements spécialisés		Total		SES	Classes ateliers	Total
	Pu	Pri	Pu	Pri	Pu	Pri			
1972	123,6		62,3		185,9	0,0	44,8	6,1	50,9
1973	125,4		64,2		189,6	0,0	56,8	5,9	62,7
1974	125,2	7,5	63,4	35,3	188,6	42,8	67,4	6,2	73,6
1975	119,9	6,9	13,4	0,8	133,3	7,7	77,4	7,4	84,8
1976	116,3	7,0	12,4	0,9	128,7	7,9	88,0	7,3	95,3
1977	112,2	7,0	11,3	0,8	123,5	7,8	92,0	6,4	98,4
1978	108,8	6,9	10,5	0,8	119,3	7,7	100,6	4,9	105,5
1979	105,5	6,7	10,9	0,8	116,4	7,5	103,5	4,7	108,2
1980	84,3	5,0	13,4	0,7	97,7	5,7			111,5
1981	82,2	5,0	10,9	0,7	93,1	5,7			113,0
1982	78,0	4,7	7,7	0,5	85,7	5,2			113,8
1983	73,1	4,6	7,8	0,4	80,9	5,0			
1984	68,9	4,3	7,7	0,4	76,6	4,7			111,5
1985	65,5	4,2	7,2	0,4	72,7	4,6			116,8
1986	63,8	4,2	6,7	0,4	70,5	4,6			116,6
1987	62,6	3,9	6,1	0,4	68,7	4,3			115,9
1988	62,3	3,9	6,1	0,4	68,4	4,3			114,4
1989	60,7	3,7	5,4	0,3	66,1	4,0			111,3
1990	59,0	3,7	5,9	0,4	64,9	4,1			108,9
1991	56,7	3,5	5,1	0,4	61,8	3,9			107,2
1992	52,7	2,9	4,9	0,3	57,6	3,2			108,3
1993	46,9	2,6	4,7	0,3	51,6	2,9			108,9
1994	43,6	2,3	5,4	0,4	49,0	2,7			109,3
1995		2,1		0,4		2,5			107,1
1996		2,3		0,3		2,6			105,5
1997	42,4	2,3	4,4	0,4	46,8	2,7			106,7
1998	42,6	2,3	4,2	0,3	46,8	2,6			106,9
1999	40,3	2,4	4,8	0,3	45,1	2,7			106,7
2000									105,4
2001									104,1
2002									102,4
2003									100,3
2004	35,1	1,9	1,9	0,2	37,0	2,1			99,1
2005	37,0	2,0	0,8	0,1	37,8	2,1			

	Autres				Total	Egt. ordinaire	
	ENP	Méd.	Soc.	Total		1er	2nd
1972				46,9	283,7		
1973				35,2	287,5		
1974	8,0			26,8	331,8		
1975	9,6	104,2	9,8	123,6	349,4		
1976	10,8	128,4	23,2	162,4	394,3		
1977	11,1	134,9	27,3	173,3	403,0		
1978	10,5	139,6	33,2	183,3	415,8		
1979	11,6	139,5	31,3	182,4	414,5		
1980	11,4	137,2	29,4	178,0	392,9		
1981	11,9						
1982	11,9	86,7	7,6	106,2	310,9		
1983						18,3	
1984	11,8					17,8	
1985	12,0	82,3	6,3	100,6	294,7	17,0	9,8
1986	11,8	82,4	6,6	100,8	292,5	15,9	10,6
1987	12,2	84,9	6,3	103,4	292,3	16,0	10,3
1988	12,3	80,9	5,8	99,0	286,1		
1989	12,3	81,0	5,6	98,9	280,3	16,4	
1990	12,1	82,5	5,3	99,9	277,8	15,3	
1991	12,2	80,5	5,0	97,7	270,6	15,4	
1992	11,9	78,9	5,1	95,9	265,0		
1993	11,8	127,0		138,8	302,2		
1994	12,0						
1995	12,1					2,2	
1996	12,1						
1997	12,0						
1998	11,8					17,7	
1999	11,6	85,7		97,3	251,8	19,3	13,0
2000	11,2	82,0		93,2			
2001	11,0						
2002	10,7						
2003	10,7						
2004	10,9				138,2	96,4	25,0
2005						104,8	38,9