Année 2013/2014
ESPE de l'Académie de Nantes
Université d'Angers
Université du Maine

L'éducation spécialisée pour les enfants et adolescents atteints de troubles mentaux et de troubles du comportement :

L'exemple des Aubrys, centre médico-pédagogique de 1953 aux années 1980.

Mémoire du Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation, Spécialité enseignement du premier degré.

Présenté par **Caroline TAUNAIS**

Sous la direction de M. Eric PIERRE

Dans le cadre du séminaire : Sciences sociales et Éducation

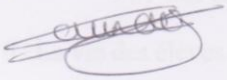
université angers

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) TAUNAIS Caroline,

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5

I- Présentation du sujet et problématique 5

II- Historiographie 7

III- Présentation des sources et de la méthodologie 8

PARTIE I- HISTOIRE DE L'EDUCATION SPECIALISEE 12

I- La naissance de l'éducation spécialisée (fin XIX^{e} siècle – années 1930) 12

II- De 1935 à 1950 : La définition de l'enfance inadaptée 14

III-L'essor de l'éducation spécialisée après la Seconde Guerre mondiale. 17

PARTIE II - ANALYSE 20

I- Présentation de l'établissement des Aubrys 20

A) La création et les évolutions de l'établissement 20

B) L'organisation administrative de l'établissement 23

C) Le personnel de l'établissement 25

1) Le personnel de direction et d'administration 25

2) Les éducateurs spécialisés et les instituteurs 26

3) Les autres professionnels 29

II- La vie des élèves 32

A) Les élèves accueillis dans l'établissement 32

B) Le lieu de vie des élèves 35

C) Le quotidien des élèves 37

III- Enseignement et pédagogie 41

A) L'organisation et les objectifs de l'enseignement 41

B) Les méthodes pédagogiques privilégiées 45

C) Un exemple : les quatre classes de l'année scolaire 1984-1985 49

CONCLUSION 52

BIBLIOGRAPHIE 55
SITOGRAPHIE 57
ANNEXES 58
Annexe 1 : Grille de questions pour l'étude des archives 58
Annexe 2 : Grille pour l'analyse de documents 59
Annexe 3 : Tableau n°3 : Effectifs, fonctions et qualifications des éducateurs 60
Annexe 4 : Tableau n°4 : Effectifs, âge et origine des mineurs accueillis 61
Annexe 5 : Plan de la Villa, janvier 1954 62
Annexe 6 : Plan des deux sections installées dans les communs, janvier 1961 63
Annexe 7 : Plan des classes, janvier 1961 64
Annexe 8 : Emploi du temps du matin et de l'après-midi, année scolaire 1985-1986 65
Annexe 9 : Fiche d'évaluation trimestrielle d'un élève en français, 1985-1986 67
Annexe 10 : Fiche d'évaluation trimestrielle d'un élève en mathématiques, 1985-1986 68

INTRODUCTION

I- Présentation du sujet et problématique

Les dispositifs permettant l'accueil des enfants handicapés en milieu scolaire « ordinaire » se sont multipliés depuis une trentaine d'années en France dans l'idée de permettre à tous les enfants de suivre le plus longtemps possible leur scolarité au sein de l'école. Les scolarisations en établissements spécialisés sont ainsi moins systématiques. Ces constats amènent à réfléchir sur le métier d'enseignant, celui-ci pouvant être amené à recevoir dans sa classe des enfants en difficulté scolaire ou atteints de handicaps plus ou moins lourds. Cette tendance a été renforcée par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui affirme en effet « le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté ». Afin de saisir les enjeux actuels autour de la scolarisation en milieu ordinaire, il paraît intéressant d'étudier l'histoire de l'éducation spécialisée au XX^{e} siècle. Il s'agit d'étudier ce qui a entraîné cette réflexion autour de la notion d'intégration puis aujourd'hui d'inclusion scolaire, et de cerner les éléments qui ont pu être remis en cause dans l'éducation spécialisée telle qu'elle s'est développée à partir des années 1950. En effet, la période des années 1950-1970 apparait comme une étape majeure pour l'éducation spécialisée, notamment pour la prise en charge des enfants et adolescents souffrants de déficiences intellectuelles et de troubles du comportement. Le monde de l'éducation spécialisée se structure, permettant le développement des prises en charge adaptées par exemple en établissements médico-éducatifs et en établissements spécialisés. Se développe l'idée que l'intégration future des enfants à la société doit passer par un placement en structure spécialisée et donc par une certaine « ségrégation ». Cette période marque également le développement de courants pédagogiques différents, influencés par la psychanalyse et la psychologie. La création de ces structures éducatives adaptées, entamée dès le début du XX^{e} siècle, s'accélèrent donc à partir des années 1940-1950, puis véritablement dans les années 1960. Cependant, l'éducation spécialisée subi de nombreuses critiques à partir des années 1970, conduisant à la loi d'orientation de 1975 et au principe « d'intégration scolaire ». Il s'agit également d'observer l'impact de cette période par la suite et encore aujourd'hui, notamment sur le plan pédagogique. Cette recherche porte ainsi sur l'éducation spécialisée, appelée parfois « éducation spéciale ». Les deux expressions sont synonymes et désignent « l'éducation particulière prodiguée aux enfants et adolescents en

difficultés que le système éducatif traditionnel n'accueille pas »[1]. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la prise en charge des enfants et adolescents atteints de déficiences mentales légères et de troubles du comportement, qui s'est faite plus tardivement que celle des enfants et adolescents atteints de déficiences physiques ou sensorielles. Les spécialistes distinguent « déficience intellectuelle » et « déficience psychique », ainsi que différents degrés de déficiences. Une distinction est également faite entre divers troubles du comportement, certains pouvant être liés à une déficience mentale.

Depuis le XIX^{e} siècle, le secteur privé occupe une place importante dans le domaine de l'éducation spéciale. Ce constat s'observe également pour la période étudiée où se développent par exemple les ARSEA (Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence), associations semi-privées chargées de coordonner les œuvres privées et publiques destinées à l'enfance dite « inadaptée » et de financer les établissements. Au niveau local est créée en janvier 1946 l'ARSEA d'Angers qui sera transformée en 1965 en CREAI (Centre régional pour l'Enfance et l'Adolescence inadaptée). Elle est à l'initiative de la création de plusieurs établissements spécialisés dans la région, dont celle en 1953 du centre des *Aubrys* à Champagné dans la Sarthe. Cet établissement avait pour mission d'accueillir des enfants et adolescents atteints de déficiences mentales ou de troubles du comportement dans une perspective de soins et de rééducation. De nombreuses recherches portent sur l'éducation spécialisée à une échelle nationale ou régionale. Il semble donc intéressant d'étudier une échelle plus précise à travers l'étude d'un établissement en particulier. De plus, des études ont déjà été menées sur le fonctionnement de certains établissements créés et gérés par des ARSEA, mais il s'agissait souvent d'établissement accueillant principalement des adolescents. L'étude porte ici sur un établissement accueillant des mineurs dès l'âge de 6 ans. Enfin, il s'agit de s'intéresser plus particulièrement à un aspect de la prise en charge qui est l'enseignement et la pédagogie. L'étude porte donc sur la période allant de l'ouverture de l'établissement en 1953 jusqu'aux années 1980, de manière à étudier l'établissement dans la période correspondant à l'essor de l'éducation spéciale à une échelle nationale (1950-1970) ainsi que la période postérieure à la loi de 1975 sur l'intégration scolaire. L'objectif est d'avoir une vision globale de l'établissement et d'en étudier également les évolutions.

A travers cette introduction, plusieurs problématiques apparaissent en ce qui concerne la prise en charge des enfants et l'enseignement dispensé dans aux *Aubrys*. Quels enfants

[1] Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003, p. 109.

étaient accueillis dans l'établissement et quel était l'objectif de ces prises en charges ? Quel était le quotidien des élèves dans l'établissement ? Quelle était la place accordée à l'enseignement et quelles étaient les méthodes éducatives privilégiées ? Nous nous demanderons également quelles ont été les répercussions de la loi de 1975 sur la prise en charge des mineurs au sein de l'établissement. La première partie de l'analyse sera consacrée à la présentation de l'établissement d'un point de vue administratif et en termes de personnel. La deuxième partie traitera de la structure de l'établissement et du quotidien des élèves. Enfin, la dernière partie portera sur l'enseignement délivré au sein de l'établissement et sur les méthodes éducatives privilégiées.

II- Historiographie

L'article de l'historienne Martine Ruchat, paru en 2003 dans la revue *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*[2] permet de faire un état de l'historiographie. L'auteur traite en effet de l'histoire de l'éducation spéciale et de ses spécificités. Depuis les années 1970, les travaux et les écrits concernant l'éducation spécialisée se sont développés, dans une approche plutôt socio-historique, et en parallèle de l'histoire de l'école ordinaire. Nous pouvons citer les travaux de Monique Vial et Francine Muel-Dreyfus[3] sur les liens entre l'obligation scolaire et la naissance de l'enfance dite « anormale ». Depuis les années 1980-1990, en lien avec la mise en avant de nouveaux acteurs tels que les psychologues scolaires, les sujets de recherches s'étendent, avec par exemple des travaux sur la place de la médecine dans l'éducation spéciale (chez des auteurs comme Jacqueline Gateaux-Mennecier, professeur à l'université Paris Descartes). M. Ruchat évoque également le lien entre l'histoire de l'éducation spéciale et l'histoire des associations, de la philanthropie ou encore des politiques sociales, mises en avant par les historiens depuis les années 1990. L'ouvrage de Catherine Barral, Florence Paterson, Henri-Jacques Stiker et Michel Chauvière[4] publié en 2000 traite par exemple du rôle des associations dans le secteur de l'éducation spécialisée. Enfin, M. Ruchat indique que depuis quelques années, des recherches sont réalisées sur des thèmes plus précis, tels que le fonctionnement des établissements et la vie des élèves au sein de ceux-ci à travers l'étude des archives de certains

[2] Martine RUCHAT, « Histoire de l'éducation spéciale : une spécificité plurielle », dans CHATELENAT Gisela, PELGRIMS Greta, *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2003, p. 155-169.

[3] « Francine MUEL-DREYFUS, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », dans *Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 1*, n°1, janvier 1975, p 60-74.

[4] Catherine BARRAL, Florence PATERSON, Henri-Jacques STIKER, Michel CHAUVIERE, *L'institution du handicap : le rôle des associations, XIX^e^-XX^e^ siècle*, Rennes, PUR, 2000.

établissements, des dossiers d'élèves, des témoignages d'éducateurs ... L'historienne Francine Muel-Dreyfus ou plus récemment l'historien Samuel Boussion se sont par exemple intéressés à la professionnalisation du groupe des éducateurs. Les recherches menées dans le domaine de l'éducation spécialisée sont donc à mettre en lien à la fois avec l'action des éducateurs et des professionnels de ce secteur, mais également avec les questionnements des chercheurs en sciences humaines. L'histoire de l'éducation spécialisée renvoie à des domaines de recherches très variés (la psychologie, l'anthropologie …), ce qui amène M. Ruchat à parler « d'interdisciplinarité ».

III- Présentation des sources et de la méthodologie

Le corpus de sources est composé de documents privés : les archives de l'Association de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence de Maine-et-Loire de 1946 à 1993. L'ASEA d'Angers a fait don de ses fonds aux archives départementales de Maine-et-Loire en 2010. Plusieurs types de documents leur ont été confiés : en 2010, des archives papiers pour la période 1946-1993, et en 2011, des archives sonores et audiovisuelles datant des années 1974 à 1990-1996 (série AV). Ce fond d'archives porte ainsi sur l'histoire de l'enfance inadaptée après la Seconde Guerre Mondiale et au niveau local, notamment dans le département de Maine-et-Loire. Toutes les archives de l'ASEA n'ont pas été confiées aux archives départementales. En effet, certains documents tels que ceux se rapportant au personnel sont conservés au siège de l'ASEA. S'agissant de fonds d'archives privées, l'accès à certains documents est soumis à des conditions particulières. Certaines archives sont donc considérées comme non communicables et nécessitent une dérogation de l'association, notamment celles concernant le fonctionnement du centre ainsi que les archives sonores et audio-visuelles. Une autorisation a donc été demandée à Monsieur Fouillet, président de l'ASEA 49, permettant ainsi de commencer le travail de recherche avec l'aimable accord de l'association.

Lors du classement réalisé par les Archives départementales, les documents papiers ont été divisés en deux parties : dans une première, ceux de la période de l'ARSEA (1946-1965) puis du CREAI (1965-1969), et dans une seconde ceux de la période de l'ASEA (1966-1993). Ces archives sont plutôt de bonne qualité, hormis quelques documents abîmés ou moins lisibles. Six cartons de documents sont ainsi disponibles. Les trois premiers concernent principalement les documents renvoyant à l'acquisition de l'établissement, à son fonctionnement administratif, ainsi que ceux renvoyant à sa structure et aux différents travaux d'aménagements. Les trois derniers cartons portent sur les prix de journées, sur le fonctionnement de l'établissement, ainsi que sur l'enseignement qui y était délivré.

Concernant les limites de ces sources, les archives manuscrites de la période 1950-1960 comportent peu de renseignements sur l'enseignement et la pédagogie, d'où un élargissement aux années 1970-1980.

L'analyse s'appuie sur également sur des sources orales. En effet, plusieurs témoignages oraux recueillis en 1992 pour le cinquantième anniversaire de l'ARSEA sont conservés aux Archives départementales de Maine-et-Loire au sein d'un dossier intitulé « Histoire de l'ASEA ». Jean-Louis Deniau, directeur des *Aubrys* de 1953 aux années 1980, ainsi que son épouse, assistante sociale et infirmière aux *Aubrys* ont été interviewé au sujet de l'établissement. Ces témoignages, regroupés sur deux CD et d'une durée totale d'1h21, permettent de compléter les différentes informations recueillis dans les archives papiers. L'enregistrement a été fait au départ sur des cassettes audio, puis mis sur CD entraînant une forte diminution de la qualité sonore et la perte de certains passages, notamment la fin de l'entretien concernant les relations avec le Ministère de l'Education nationale. Bien que certains passages soient difficiles à comprendre, plusieurs éléments ont pu être relevés et serviront à l'étude, notamment au sujet des enfants accueillis, des locaux, du personnel ou encore des méthodes éducatives privilégiées.

Les documents étant nombreux et concernant des sujets divers (finances, administration, enseignement, pédagogie …), un travail de sélection et de classement a été effectué de manière à redistribuer les données en fonction des axes de recherche choisis. La démarche utilisée est une méthode inductive, dans l'objectif d'étudier la prise en charge des enfants atteints de déficiences intellectuelles et de troubles du comportement au sein de cet établissement, d'établir des conclusions quant à la pédagogie et à l'enseignement, … La grille présentée en annexe 1 a été utilisée dans l'analyse des archives. Elle regroupe plusieurs questions liées à la problématique et qui ont permis d'orienter l'analyse des documents. Ceux-ci ont été étudiés en deux temps : une critique externe et une critique interne. La critique externe correspond à l'authentification des documents, à l'étude de leur forme et de leur structure (états, format, nature, en-tête …) ainsi que de leur provenance (expéditeur, émetteur, auteur(s), date …). Puis, un premier classement a été réalisé, afin de hiérarchiser les documents selon qu'il s'agisse de sources considérées comme principales ou de sources secondaires permettant d'apporter des informations complémentaires. La seconde partie de l'analyse a consisté en une critique interne, c'est-à-dire l'analyse du contenu des sources et des informations qui s'en dégagent. Il s'agissait de s'intéresser à l'objet de chaque document, aux motivations du ou des auteurs, tout en prenant du recul par rapport à ces sources. Afin de

permettre un travail plus efficace, une fiche présentée en annexe 2 a été réalisée pour chaque document comprenant les divers éléments évoqués précédemment. Ces fiches ont ensuite été classées en quatre grands thèmes : l'administration et le personnel de l'établissement, les mineurs accueillis et les troubles dont ils étaient atteints, le quotidien des mineurs au sein de l'établissement, et enfin les informations relatives à l'enseignement et aux méthodes éducatives privilégiées. Des tableaux ont pu être réalisés à partir des données recueillies, notamment sur les effectifs des enfants accueillis.

Les tableaux 1 et 2 présentés ci-après regroupent les côtes des archives manuscrites et des archives audiovisuelles qui seront étudiées dans l'analyse, ainsi qu'une description du contenu et les dates de ces documents.

Archives départementales de Maine-et-Loire

Tableau n°1 : Série 321J - Fonds de l'ASEA (1946-1993), archives papiers.

Côtes d'archives	Description du contenu	Dates
321J 20	Acquisition : correspondance, acte notarié (1950-1951) ; travaux d'aménagement : correspondance et contrat d'architecte, plans, avant-projet, note technique, permis de construire, cahier des charges, tableau des marchés, prévisions des dépenses, adjudications, ordres de service (1953-1968).	1950-1968
321J 21	Travaux d'aménagement : mémoire des travaux.	1962-1966
321 J 22	Travaux d'aménagement : situation des travaux, comptes-rendus de visites de chantier, mémoires définitifs, procès-verbaux de réception, correspondance avec les financeurs (1961-1967) ; travaux supplémentaires : correspondance, situations, demande de subvention (1967-1969).	1961-1969
321 J 23	Fonctionnement du centre : correspondance (1950-1954, 1956, 1958-1960, 1968), demande d'emprunt (1951-1953), arrêtés de prix de journées (1955, 1962, 1965-1968).	1950-1968
321 J 150	Rapport d'activités et de fonctionnement (1973-1982, 1986-1987), correspondance (1970-1993).	1967-1993
321 J 151	Documents sur l'action éducative (s.d., 1984-1986), déclarations de camps, demandes de transferts, correspondances (1967-1993).	1967-1993

Tableau n°2 : Série 321 J 233-257, 259 : Archives sonores et audiovisuelles (1974, 1990-1996), répertoire chrono-thématique

Côtes d'archives	Description du contenu
321 J 240/1	M. Jean-Louis Deniau, directeur de l'Institut de rééducation psychothérapique Les *Aubrys*, Mme Deniau, assistante sociale et infirmière (Champagné, La Sarthe).
	– Motifs de la création de l'Institut Les *Aubrys* : vocation régionale de l'ARSEA, choix du département de la Sarthe. – Population accueillie, capacité d'accueil des *Aubrys*, violence des jeunes, troubles des enfants, suivi des jeunes, origine géographique des jeunes. – Locaux et bâtiments. – Méthodes éducatives, psychopédagogie médico-sociale. – Formation des éducateurs, rôle des psychiatres. – Relations avec l'ARSEA, avec l'UNAR, avec l'ANEJI.
321 J 240/2	M. Jean-Louis Deniau, directeur de l'Institut de rééducation psychothérapique Les *Aubrys*, Mme Deniau, assistante sociale et infirmière (Champagné, La Sarthe).
	– Transformation de l'ARSEA en CREAI. – Formation de Mr et Mme Deniau. – Evolution de la population des *Aubrys*. – Recrutement de personnel qualifié. – Habilitation de l'établissement. – Relations avec le ministère de l'Education nationale.

PARTIE I- HISTOIRE DE L'EDUCATION SPECIALISEE

L'éducation spécialisée telle qu'elle se développe après la Seconde guerre mondiale résulte de nombreuses évolutions au cours de la seconde moitié du XIX^{e} siècle et du XX^{e} siècle, et ce dans différents domaines tels que la médecine, la justice, les sciences humaines, l'éducation …

I- La naissance de l'éducation spécialisée (fin XIX^{e} siècle – années 1930)

Dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle, les expressions « enfants anormaux » ou « enfants arriérés » sont principalement utilisées. D'après M. Vial, maître de recherches à l'Institut national de recherche pédagogique, ces expressions pouvaient avoir un sens très différent selon les auteurs. Elle explique également qu'une distinction est faite à cette période pour les enfants souffrants de déficiences visuelles, auditives ou sensorielles, qui sont concernés par la majorité des tentatives d'enseignement. Les enfants souffrants de déficiences intellectuelles ou de problèmes de comportements sont généralement orientés vers les asiles, car considérés comme non éducables. Jacqueline Roca, professeur à l'Université Paris 7 et spécialiste des questions de l'enfance inadaptée explique qu'à partir de la fin du XIXe siècle, le vocabulaire est progressivement précisé par les médecins et les spécialistes qui se réfèrent au caractère d'éducabilité pour distinguer plusieurs « catégories » : les « anormaux médicaux ou d'hospices (épileptiques, idiots, imbéciles) » et « anormaux d'école (indisciplinés, arriérés, instables) »[5]. Au début du XX^{e} siècle, Alfred Binet, médecin et Théodore Simon, psychologue sont chargés par le gouvernement français de définir des critères permettant l'orientation des enfants. Ils établissent ainsi en 1905 une échelle métrique de l'intelligence qui sera utilisée pendant toute la première moitié du XX^{e} siècle pour détecter les élèves en difficulté.

Se développe progressivement une préoccupation pour les enfants dits « arriérés ». Le 15 avril 1909 est promulguée une loi créant les « classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires ordinaires et les écoles autonomes pour enfants arriérés de 6 à 16 ans ». Il s'agit de la première loi qui prévoit la création de structures éducatives spéciales, rattachées ou en dehors de l'école dite « ordinaire ». M. Vial s'interroge sur la relation entre l'obligation d'instruction instaurée en 1882 et la naissance de la loi de 1909. La première interprétation était que l'obligation d'instruction avait entraîné chez les enseignants une demande en termes d'éducation spécialisée, ceux-ci reconnaissant ne pas être en mesure d'offrir un enseignement

[5] Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration, L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975,* Edité par le CTNERHI, Vanves, 1992, p. 15-23.

adapté à l'ensemble des élèves. Cependant, selon M. Vial, cette demande serait venue principalement des médecins et des spécialistes, et très peu du milieu éducatif. Comme le souligne C. Dorison, maître de conférences en sciences de l'Education à l'université de Cergy-Pontoise, des nuances ont été apportées à l'interprétation de M. Vial, notamment par J. Gateaux-Mennecier. Selon celle-ci, les choses seraient plus complexes. Les enseignants ne seraient pas totalement extérieurs à ce projet. Cette loi résulterait de l'action à la fois des médecins, des psychologues et des enseignants. De plus, elle insiste sur l'influence de Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909). Neurologue français à l'hôpital de Bicêtre, il développe le projet de sortir les enfants déficients des asiles en créant des classes et des structures éducatives spécialisées. Il créé dès 1893 un Institut Médico-Educatif à Vitry-sur-Seine. D'autres établissements se développent en parallèle des classes de perfectionnement, telles que les écoles de plein air qui accueillent les enfants souffrant de « déficiences physiques ».

Cependant, les changements dans la prise en charge de l'enfance inadaptée sont limités dans les années 1920. Les structures créées s'adressent le plus souvent aux enfants atteints de déficiences sensorielles ou physiques et sont majoritairement des œuvres privées. Concernant l'application de la loi de 1909, la majorité des auteurs s'accordent sur son faible impact, lié à son caractère facultatif, au manque de moyens … Une quarantaine de classes seulement sont créées pendant l'entre-deux-guerres. Philippe Fuster, inspecteur de l'Education nationale chargé de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaires) et Philippe Jeanne, directeur d'Institut médico-éducatif, soulignent que les mesures et les actions en faveur des enfants « déficients » sont peu nombreuses durant l'entre-deux-guerres et ont peu d'impact[6]. Les écoles de plein air créées dès 1907 sont officialisées en 1922 par une circulaire concernant « la création de classes et d'écoles de plein air pour les enfants « débiles » ». L'objectif est de soigner, mais aussi d'instruire, en offrant une part d'enseignement réduite. Les instituteurs spécialisés se réunissent en 1923 en créant l'Association amicale française des instituteurs publics d'enfants arriérés et se dotent d'une revue intitulée *Notre Bulletin.* Cependant, le groupe des instituteurs spécialisés reste peu structuré. Des évolutions apparaissent quant au vocabulaire, sans lien profond avec des évolutions dans la prise en charge. Dans les années 1930, les termes « débile » et « débilité » sont encore utilisés, mais pour désigner une déficience, une faiblesse physique. Les médecins tendent à diffuser les notions de « déficience » et « d'inadaptation », la deuxième concernant davantage les enfants souffrants de troubles du comportement. Dans

[6] Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Ed. Armand Colin, 1996, p. 17-28.

son ouvrage *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Michel Chauvière[7], directeur de recherche au CNRS définit trois phases dans l'histoire de l'éducation spécialisée, la période de la fin du XIX^{e} siècle à la première moitié du XX^{e} siècle constituant la première étape, marquée par l'émergence d'une demande en termes d'éducation spécialisée. Apparait l'idée que de nouvelles prises en charge doivent se développer. Malgré le peu d'impact de certaines mesures et un manque de moyens alloué à ce secteur, cette première phase permet selon lui la mise en place des premières structures éducatives adaptées et la construction d'une réflexion autour de ce sujet, qui aboutira dans la seconde moitié du XX^{e} siècle.

II- De 1935 à 1950 : La définition de l'enfance inadaptée

M. Chauvière évoque une seconde phase allant de 1935 à la fin de la Seconde guerre mondiale, marquée par les rivalités entre les différents acteurs pour la coordination du secteur de l'enfance. Sous le Front Populaire, le vocabulaire évolue puisqu'on parle désormais « d'enfance déficiente ». Suzanne Lacore, nommée sous-secrétaire d'Etat à la Protection de l'enfance agit en faveur des enfants abandonnés. Le ministre de la Santé Henri Sellier mène d'après J. Roca une « politique d'hygiène prénatale »[8] pour réduire le nombre d'enfants souffrant de déficiences. Concernant l'enfance dite « délinquante », le décret du 30 octobre 1935 « dépénalise le vagabondage et pose le caractère obligatoire d'un examen médical et d'une enquête sociale ». Se développent alors à cette époque les centres d'accueil et de triage ayant pour but de mieux orienter les mineurs vers les différentes structures. En 1936 est réunie une commission de l'enfance déficiente, présidée par Henri Wallon et Jean Zay (ministre de l'Education nationale). Des psychiatres, médecins et spécialistes ainsi que des membres du milieu éducatif sont consultés. Le secteur de l'éducation spécialisée est alors confié à trois ministères : la Santé publique, l'Education et la Justice. Une « charte de l'enfance déficiente » est également définie et des enquêtes sur le dépistage des enfants sont prévues. Cette charte précise ce qui relève du fonctionnement des établissements (recrutement, personnel, financements et subventions …). Les enfants peuvent être orientés vers les classes et les écoles de perfectionnement, qui sont désormais obligatoires, ou vers les instituts médico-pédagogiques et centre adaptés. Guy Dréano explique qu'en réalité, dans un contexte financier difficile, les moyens alloués à ce secteur restent très limités. Une grande partie des enfants sont toujours mal orientés.

[7] Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, Editions ouvrières, 1980.
[8] Jacqueline ROCA, *De la ségrégation à l'intégration : l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975,* Vanves, Edité par le CTNERHI, 1992, p. 54.

M. Chauvière s'est intéressé plus précisément à la prise en charge de l'enfance inadaptée sous le régime de Vichy et aux impacts de ces politiques par la suite. Il explique que dans un contexte où le régime accorde une place importante à la famille et à la jeunesse, l'éducation spécialisée, confiée au ministère de la Santé publique, fait l'objet de plusieurs mesures. Par l'arrêté du 25 avril 1943 est créé un « Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral », dirigé par Georges Heuyer, considéré comme l'un dès pères de la neuropsychiatrie infantile. Ce conseil définit un terme précis, « enfance inadaptée » qui perdurera jusqu'en 1975. Déjà utilisé par les médecins dans les années 1930, cette expression désigne les enfants qui doivent faire l'objet d'une prise en charge particulière, du fait de « déficiences physiques, psychiques, psychologiques et/ou sociales »[9]. M. Chauvière montre que le rôle des médecins, des psychiatres et des spécialistes y est prépondérant, contrairement aux représentants de l'Education nationale, dans un contexte de répression du milieu enseignant. Nous pouvons voir là encore un problème de concurrence entre les différents ministères. Ce conseil technique avait pour mission de définir une classification permettant l'orientation des élèves et de préciser les conditions et l'organisation des dépistages. Ainsi, la nomenclature du Docteur Lagache se diffuse à partir de 1944, donnant la définition suivante :

> « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans, que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité ou les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune. L'inadaptation se qualifie selon la situation dont elle est corrélative ; exemples : inadaptation familiale, inadaptation scolaire, inadaptation professionnelle. »[10]

Une réflexion s'engage également autour de la nécessité d'examens médico-psychologiques pour compléter les tests d'intelligence. En 1944, une loi sur la protection des mineurs déficients et en danger moral met en avant la notion de neuropsychiatrie infantile. Le secteur de l'enfance inadaptée est donc définit sous le régime de Vichy. En 1946, des mesures précisent les conditions d'approches médico-sociales et psychopédagogiques (en termes de locaux, d'ameublement, de sécurité …). C'est à cette période que les missions des différents centres sont véritablement distinguées. Même s'il existe des divergences entre les différents acteurs, il y a un consensus autour de l'idée que l'insertion sociale future de ces élèves nécessite une scolarisation adaptée, en dehors de l'école ordinaire.

Durant cette période, les associations ont un rôle important dans l'éducation spécialisée. Guy Dréano, ancien directeur d'un centre de formation aux professions de

[9] Marie-Claude MEGE-COURTEIX, *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves, une mission de service public*, Ed. ESF, Paris, 2001.
[10] Annexes Michel CHAUVIERE, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy,* Paris, Editions ouvrières, 1980.

l'éducation et de l'accompagnement spécialisé dans les Yvelines, ainsi que M. Chauvière montrent que le secteur privé s'implique très tôt dans l'éducation spécialisée. Cette place majoritaire existe depuis le XIX^{e} siècle. Les établissements privés sont dans la première moitié du XX^{e} siècle plus diversifiés et nombreux que les établissements publics. Progressivement apparait l'idée d'organiser des structures pour la protection de l'enfance au niveau régional. Ces deux auteurs insistent sur la période du régime de Vichy où sont créées les ARSEA (Association régionale de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). Créées en 1943, elles sont au nombre de dix en 1944, puis de seize en 1946. Il s'agit d'associations privées ayant des statuts particuliers puisque y participent des représentants de l'Education nationale (comme les recteurs d'académie). Subventionnées par l'Etat, elles ont un statut semi-public, semi-privé. Elles ont notamment pour missions de gérer et d'assurer le financement des établissements et des centres d'accueils et surtout d'implanter des centres d'observation. D'après S. Boussion, elles ont donc « sous leur gestion ou responsabilité des centres d'observation, des centres de rééducation, ainsi que des services sociaux ou des consultations médico-psychologiques, sans oublier des écoles de cadres formant des éducateurs »[11] et « gèrent en 1949, 16 centres d'accueil et d'observation et 10 centres de rééducations »[12]. M. Chauvière présente les ARSEA comme un héritage du gouvernement de Vichy, expliquant qu'elles sont nées durant cette période et ont conservé en grande partie leur structure par la suite. Cependant, J. Roca apporte une nuance en expliquant que dès les années 1930 et sous le Front Populaire, il existait l'idée d'une coordination entre les actions privées et publiques en faveur de l'enfance délinquante et inadaptée. Elle ne présente donc pas les ARSEA comme un « héritage du gouvernement de Vichy » puisqu'elles étaient en gestation dès les années 1935. Le régime de Vichy a repris ce projet permettant leur structuration et leur reconnaissance officielle. A la Libération, l'Etat cherche à renforcer son contrôle sur les œuvres privées et sur les associations. Les ARSEA sont conservées ce qui permet l'ouverture de nombreux établissements. Leurs missions et attributions sont renforcées par trois circulaires entre 1945 et 1947 et elles sont rattachées au ministère de la Santé. En 1946, les ARSEA se dotent d'une revue intitulée *Sauvegarde* qui devient *Sauvegarde de l'enfance* à partir de 1952. En 1947-1948 est créée l'UNARSEA (Union nationale des associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence), appelée également UNAR, sous l'influence de la ministre de la Santé et de la Population, G. Poinso-Chapuis, elle-même

[11] Samuel BOUSSION, *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession : le rôle de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés, 1947 à 1967*. Rennes, PUR, 2013, p. 48.
[12] Samuel BOUSSION, *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession : le rôle de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés, 1947 à 1967*. Rennes, PUR, 2013, p. 81.

présidente de l'ARSEA de Marseille. S. Boussion précise que l'UNAR avait pour mission de « représenter les intérêts généraux des ARSEA auprès des pouvoirs publics ». Les ARSEA et les associations conservent un rôle important dans l'éducation spécialisée, permettant son développement au niveau régional et national. Mais ce secteur se structure véritablement dans les années 1960-1970.

III-L'essor de l'éducation spécialisée après la Seconde Guerre mondiale.

M. Chauvière définit une troisième phase qui débute en 1958 et qui correspond à la structuration du secteur de l'éducation spécialisée. Nous retrouvons cette idée chez J. Roca qui décrit la période 1960-1975 comme « l'âge d'or de l'enfance inadaptée ». Cette « apogée » de l'éducation spécialisée est liée à plusieurs éléments. Le premier est le renforcement de l'influence de l'Etat sur ce secteur, souhaitant contrôler davantage les associations privées et les établissements spécialisés ainsi que le dépistage des troubles et des déficiences chez les mineurs. L'UNAR apparait alors comme un véritable intermédiaire entre les associations privées et l'Etat. En 1958, elle regroupe seize ARSEA, soit « 5 000 éducateurs, 36 centres d'observation, 46 centres de rééducations gérés par les ARSEA, et 50 établissements affiliés »[13]. En 1964-1965, les ARSEA sont transformées en CREAI (Centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptées) qui sont regroupés au sein de l'ANCREAI (Association nationale des centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptées). Plusieurs mesures favorisent le développement des prises en charge adaptées et notamment les prises en charge médico-sociales, comme l'instauration de la Sécurité sociale en 1945 qui permet de conférer davantage de moyens à l'éducation spéciale. Ces évolutions sont aussi liées au contexte de massification scolaire qui amène l'Etat à scolariser davantage de mineurs. L'Etat cherche à renforcer son contrôle sur les établissements spécialisés en fixant leur organisation. Ainsi, un décret promulgué le 9 mars 1956 régit les prises en charges des enfants inadaptés et fixe les normes de fonctionnement des établissements.

Le deuxième élément qui permet l'essor de l'éducation spéciale est la structuration du groupe des éducateurs. Le 15 juillet 1947 est créée l'ANEJI (Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés) dont l'un des objectifs était de permettre l'organisation de la profession. Elle a un impact international avec la création en 1951 l'AIEJI (Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés). Là aussi les associations sont multiples

[13] Jacqueline ROCA, « Les relations ARSEA-UNAR avec l'Etat », dans Florence PATERSON, Catherine BARRAL, Henri-Jacques STIKER, *L'institution du handicap : le rôle des associations, XIXe-XXe siècles,* Rennes, *PUR*, 2000, p.203.

puisqu'est créée en parallèle l'association générale des éducateurs qui deviendra l'UNAEDE (Union nationale des assistants et éducateurs de l'enfance). Les éducateurs sont de plus en plus qualifiés et spécialisés. En 1967, est créé un nouveau certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) incluant notamment les méthodes d'Education nouvelle[14]. Enfin, l'essor de l'éducation spécialisée dans les années 1950-1960 est aussi à mettre en lien avec l'influence croissante des sciences humaines. Dès la première moitié du XX^{e} siècle, une première réflexion s'engage autour de l'enfance inadaptée en lien avec le développement de la psychiatrie. Ainsi en 1937 a lieu le premier congrès international de psychiatrie infantile à Paris. Les sciences humaines prennent véritablement de l'importance après la Seconde Guerre mondiale, permettant par exemple la création à Paris en 1948 de la première chaire de neuropsychiatrie infantile. En parallèle de la psychiatrie, se développe la psychologie en particulier dans le cadre scolaire. Jacqueline Roca précise que le développement de celle-ci permet ainsi une « meilleure compréhension des comportements de l'enfant et de l'adolescent et permet d'adapter la pédagogie aux différents profils des individus » [15]. Une nouvelle place est accordée à l'enfant dans la société et les établissements se spécialisent en fonction des différentes déficiences.

Ces différents éléments permettent un essor des structures spécialisées après la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte où le manque d'institutions destinées aux mineurs « inadaptés » est important, surtout pour les garçons, les filles étant souvent prises en charge dès le début du XX^{e} siècle par les associations religieuses. L'idée dominante est celle selon laquelle la prise en charge en structure adaptée est nécessaire et bénéfique pour le mineur. Ainsi, les établissements crées durant les années 1950 et 1960 sont généralement des internats. S. Boussion précise qu'il en existe de plusieurs types : « des centres d'accueil, des centres d'observation, des centres de rééducation » pour les enfants souffrant de troubles du comportement ou encore « des instituts médico-pédagogiques quand il s'agit d'enfants ou d'adolescents considérés comme « déficients de l'intelligence » »[16]. L'internat est perçu comme une nécessité en raison des troubles dont souffrent les enfants. Les établissements peuvent avoir des missions différentes. Se développent ainsi des instituts médico-pédagogiques pour « débiles moyens », « débiles légers », « débiles profonds », « débiles

[14] Courant pédagogique apparus au début du XX^{e} siècle en opposition aux méthodes pédagogiques traditionnelles et prônant une participation active des élèves à l'apprentissage.

[15] Jacqueline Roca, « La formation des maîtres spécialisés, un terrain d'expérimentation pour l'Education Nouvelle. 1930-1964 », dans Laurent GUTIERREZ, Laurent BESSE, Antoine PROST, *Réformer l'école – l'apport de l'Education nouvelle (1930-1970)*, Paris, PUG, 2012, p. 310.

[16] Samuel BOUSSION, *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession : le rôle de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés, 1947 à 1967.* Rennes, PUR, 2013, p.80.

semi-profonds éducables », des établissements pour les enfants épileptiques … Les internats de l'après-guerre diffèrent pour une grande partie de ceux de la première moitié du XX^{e} siècle. Basés sur le plein air, ils sont davantage ouverts sur l'extérieur et les enfants évoluent dans un cadre moins stricte. Ce type de prise en charge subi néanmoins quelques critiques. L'internat est perçu par certain comme une structure entraînant la « ségrégation » des mineurs inadaptés. Se développe l'idée que l'éloignement de l'enfant ou de l'adolescent n'est pas une solution favorable et que cela offre très peu de perspectives de réinsertion. Ainsi, dès les années 1950, d'autres solutions sont tentées comme les éducateurs de prévention, chargés d'intervenir directement dans le milieu de vie du mineur, mais ils restent minoritaires.

L'éducation spécialisée semble donc structurée dans les années 1960. Cependant, comme le souligne C. Dorison qui s'est intéressée à l'évolution des classes de perfectionnement, ce secteur est de plus en plus critiqué à partir des années 1968-1970. Les classes de perfectionnement ainsi que les établissements spécialisés sont dénoncés pour leur caractère ségrégatif et le fait que les enfants y sont souvent mal orientés. De nouveaux enjeux et de nouvelles conceptions apparaissent, avec l'idée qu'il est peut être préférable pour l'enfant d'être scolarisé au sein des écoles ordinaires. Ces idées qui se développent dans les années 1970 sont liées en partie au nouveau regard amené par exemple par les sociologues sur le handicap et sur le rôle de l'école dans la reproduction de désavantages sociaux. Frédérique Bastide s'intéresse par exemple à la notion « d'intégration scolaire » (instituée par les lois d'orientation de 1975 et 1989), puis à celle « d'inclusion scolaire » (développée dans la loi du 11 février 2005). La loi de 1975 remplace le terme « inadapté » par « personne handicapée » et institutionnalise « l'intégration scolaire » en affirmant le droit pour tout enfant handicapé à une scolarisation en milieu ordinaire. L'accompagnement des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire se développe à partir des années 1970-1980. Des dispositifs différents sont créés comme le GAPP (Groupement Aide Psychopédagogique) à partir de 1976 qui veille à l'adaptation des élèves et qui est en charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires ou encore le RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés) mis en place en 1990, composé notamment d'enseignants spécialisés et intervenant dans les écoles auprès des enfants en difficultés scolaires ou atteints de handicap.

PARTIE II - ANALYSE

I- Présentation de l'établissement des Aubrys

Avant de s'intéresser plus particulièrement à la vie des élèves et aux domaines éducatifs et pédagogiques, il parait important d'étudier l'établissement des *Aubrys* en termes d'organisation administrative. La période d'après guerre est marquée au niveau national par de multiples créations d'établissements spécialisés, notamment des internats, afin de palier aux besoins importants dans ce secteur. Nous pouvons donc nous demander dans quel contexte local a été créé l'établissement étudié et pour quelles raisons. Etant un centre créé par l'ARSEA, se pose aussi la question de sa gestion ainsi que du personnel travaillant au sein de l'établissement, et plus particulièrement des fonctions de chacun en termes de contact avec les jeunes. Enfin, nous nous interrogerons également sur les impacts possibles des évolutions à l'échelle nationales sur l'établissement étudié.

A) La création et les évolutions de l'établissement

L'établissement des *Aubrys* a été ouvert officiellement à la fin de l'année 1953 par l'ARSEA après plusieurs années de discussions et de recherches de subventions. L'objectif était, d'après l'ARSEA, de pallier à l'absence dans la région d'un établissement permettant la prise en charge de jeunes garçons dits « inadaptés », et plus précisément d'enfants et de jeunes adolescents. L'établissement des *Aubrys* avait ainsi avant tout une vocation régionale. Sa création fait suite à l'ouverture, quelques années auparavant de deux autres structures également gérées par l'ARSEA. La première fut le Centre d'Observation du Colombier, créé en 1949 à Saint-Barthélemy d'Anjou dans le Maine-et-Loire, afin d'accueillir des enfants et adolescents originaires principalement du département. D'après l'association, celui-ci avait pour but « d'assurer l'observation et le triage des enfants inadaptés délinquants ou non »[17]. Jean-Pierre Jurmand s'est intéressé à l'enfance inadaptée et notamment aux fonctions de la phase d'observation[18]. Il évoque l'article 16 de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante qui indique : « Le séjour au centre d'observation a essentiellement pour but d'étudier la personnalité du mineur et de tirer les conclusions en vue de sa réadaptation sociale ». D'après J.-P. Jurmand, l'observation consiste plus précisément en « une expertise

[17] Archives départementales de Maine-et-Loire, 321 J 23, Rapport d'ensemble sur la création de la propriété des Aubrys, Cne de Champagné (Sarthe) d'un centre de Rééducation Médico-Pédagogique et d'un Centre d'Accueil, mai 1950.

[18] J.-P. JURMAND, « De l'enfance irrégulière à l'enfance délinquante (1945-1950), itinéraire d'une pensée, naissance d'un modèle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, [en ligne], Numéro 3, 2000, mis en ligne le 30 avril 2007, consulté le 14 janvier 2014.

médicale, un examen médico-psychologique et une enquête sociale », mais nécessite aussi l'observation du mineur dans la vie quotidienne d'où la création de centres d'observation. Une deuxième structure fut ouverte en 1952 par l'ARSEA : le Centre éducatif et professionnel de la Marmitière, également à Saint-Barthélemy d'Anjou. Celui-ci recevait en internat ou en semi-liberté des adolescents de quatorze à vingt-et-un ans souffrant de troubles du comportement, après leur passage par le Centre d'Observation du Colombier ou par des structures externes au département. Malgré l'existence de ces deux premières structures, l'ARSEA dénonçait alors l'absence d'un établissement permettant la prise en charge d'enfants et d'adolescents plus jeunes. En effet, des difficultés existaient pour trouver des places dans des structures adaptées après la phase d'observation. De plus, l'établissement de la Marmitière accueillait des adolescents à partir de quatorze ans seulement. D'où la volonté de créer un centre médico-pédagogique accueillant au départ une trentaine d'enfants à partir de six ans, puis un centre d'accueil dans la même propriété. Ce dernier devant être destiné à accueillir des mineurs de manière provisoire dans l'attente de leur comparution, et ainsi palier à l'installation précaire de celui du Mans. Cette création s'inscrit donc dans un projet sur le long terme avec la volonté de créer plusieurs structures complémentaires au fur et à mesure des besoins dans l'ensemble de la région, comme le souligne le directeur de l'IRP dans le témoignage oral recueilli en 1992[19]. Le choix de l'ARSEA s'est porté sur la propriété des *Aubrys* située à Champagné dans la Sarthe, à une dizaine de kilomètres du Mans. D'après les correspondances étudiées, cette propriété présentait alors de multiples avantages : elle était d'abord assez isolée tout en étant bien reliée à la ville du Mans. De plus, il s'agissait d'une propriété assez grande pour pouvoir accueillir le centre de rééducation mais également, par la suite, un centre d'accueil (recevant des enfants et adolescents de manière temporaire). Le directeur souligne cependant que la propriété était certes grande mais peu adaptée en termes de sécurité pour recevoir des enfants (du fait d'un terrain très en pente), notamment des enfants souffrant de troubles du comportement[20]. Il souligne aussi que de nombreux travaux ont été en réalité nécessaires, retardant ainsi l'ouverture jusqu'en 1953.

L'établissement a subi plusieurs évolutions sur la période étudiée au niveau de la direction ou encore du réaménagement des locaux. Des changements sont aussi apparus en termes de dénomination de l'établissement. Sur l'ensemble de la période étudiée, l'établissement prend plusieurs dénominations différentes. Dans les documents des années

[19]AD 49, 321 J 240/1, Témoignage oral recueilli par la commission Histoire de l'ASEA (1995- 1996) auprès du directeur de l'IRP (à 00.13.47).
[20] AD 49, 321 J 240/1, Témoignage oral recueilli par la commission Histoire de l'ASEA (1995- 1996) auprès du directeur de l'IRP (à 00.14.12).

1950-1960, il est question des *Aubrys* comme « Centre médico-pédagogique »[21] ou comme « Institut médico-pédagogique »[22] (IMP). Le décret du 9 mars 1956 qui régit les prises en charge des enfants inadaptés définit les IMP comme étant destinés à accueillir des enfants et adolescents âgés de trois à quatorze ans « atteints de déficiences à prédominance intellectuelle, liées à des troubles neuropsychiques, exigeant sous contrôle médical, le recours à des techniques non exclusivement pédagogiques » et plus précisément des enfants dits « débiles moyens » et « débiles légers »[23]. Cependant, l'établissement est cité de manières différentes dans d'autres documents comme : « Centre médico-psycho-pédagogique », « Centre de rééducation médico-pédagogique » ou encore, principalement dans les années 1970, « Centre de rééducation » ou « Institut de rééducation psychothérapique »[24]. Les IRP sont définis comme des établissements pouvant accueillir « des enfants ou adolescents dont les manifestations et les troubles du comportement rendent nécessaire malgré des capacités intellectuelles normales ou approchant la normale, la mise en œuvre de moyens médico-éducatifs pour le déroulement de leur scolarité »[25]. Le décret de 1956 précise que les instituts de rééducation publics ou privés accueillent les enfants « présentant essentiellement des troubles du caractère et du comportement, susceptibles d'une rééducation psychothérapique, sous contrôle médical ». Concernant les rôles des différents types d'établissements, J.-P. Jurmand évoque la nomenclature établie en 1944 par le professeur Lagache qui détermine trois catégories de mineurs : « malades, déficients et caractériels », la première catégorie relevant de soins médicaux et les deux dernières d'une rééducation. Cependant, la nomenclature laisse sous-entendre que les catégories ne sont pas figées et que des mineurs peuvent relever à la fois de deux catégories. Le décret évoqué précédemment, même s'il définit également des catégories assez précises indique que des passerelles peuvent être établies entre plusieurs catégories et sous-catégories[26]. Ainsi, certains établissement peuvent recevoir des enfants souffrant de pathologies diverses. Cela montre la spécificité de cet établissement et des troubles dont souffrent les enfants accueillis.

[21] AD 49, 321 J 23, Correspondances (1950-1968), « Lettre du préfet de la Sarthe au Secrétaire général de l'Association régionale pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence d'Angers », 26/08/1954.
[22] AD 49, 321 J 23, Correspondances (1950-1968), « Lettre du directeur de l'Institut Médico-pédagogique des Aubrys au Président de l'Association régionale pour la Sauvegarde de l'Enfance d'Angers », 10/03/1956.
[23] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 1.
[24] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys 1973-1987, « Rapport moral pour l'année scolaire 1974-1975 ».
25 Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003, p. 162-163.
[26] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 2.

B) L'organisation administrative de l'établissement

Le centre des *Aubrys* est un établissement privé géré de manière directe par l'ARSEA d'Angers, l'association souhaitant avoir une complémentarité entre les différentes structures déjà existantes (le Centre d'Observation du Colombier et le Centre éducatif et professionnel de la Marmitière). L'association coordonne ainsi les diverses actions mises en place, ainsi que la distribution du personnel, dont une partie est partagée entre les différents établissements, notamment les assistantes sociales, les psychologues, les psychiatres, … . Ce type de gestion témoigne aussi d'une volonté de l'ARSEA d'impliquer pleinement les directeurs des différentes structures dans la vie de l'association. Ainsi, une notice datant de 1952 et adressée au Directeur départemental de la Population par l'ARSEA d'Angers indique :

> « Enfin il importe que le Directeur reçoive toutes instructions d'Angers et participe d'une façon très directe, ainsi que le font ses collègues à la vie de notre Association et aux réunions techniques et de direction. Il y a là une position fondamentale de notre Association Régionale qui ne peut atteindre un véritable équilibre que par une fusion très étroite du point de vue technique, considérations d'ensemble et directives générales de ses différents Centres. » [27]

Le centre dispose de l'habilitation de plusieurs institutions, puisqu'il est en effet « agréé par la Justice, la D.D.A.S.S. (Direction départementale des affaires sanitaires et sociales) et la Sécurité sociale ».[28] Concernant le financement, il dépend de plusieurs ressources venant pour une grande partie de l'ARSEA. Une correspondance datant de 1965 témoigne de la gestion directe par l'ARSEA en indiquant que « la comptabilité de l'IMP de Champagné est toujours assurée à « distance » à partir du Siège social de l'Association régionale d'Angers pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence »[29]. L'association tire ses ressources principalement des subventions comme l'indiquent plusieurs documents des années 1949 à 1953 faisant état des recherches de subventions menées par l'ARSEA. Face aux difficultés financières et pour pouvoir financer l'ouverture des *Aubrys* ainsi que les équipements et les travaux d'aménagement, l'association a donc obtenu plusieurs subventions venant de ministères tels que le Ministère de la Santé publique et de la Population, ou encore d'organismes tels que la Caisse d'Allocation familiale. Une autre source de financement correspond au prix de journée. D'après la définition donnée par Philippe Fuster

[27] AD 49, 321 J 23, Correspondances (1950-1968), « Notice pour Monsieur le Directeur Départemental de la Population sur l'ouverture du Centre Médico-Pédagogique des Aubrys ».
[28] AD 49, 321 J 150, Correspondances (1970-1983), « Lettre du CREAI des Pays de Loire adressée au Directeur départemental des Affaires Sanitaires et Sociales de la Sarthe », 17/05/1983.
[29] AD 49, 321 J 23, Prix de journées (1955-1968), « Lettres du Directeur départemental de l'Action Sanitaire et Sociale de la Sarthe adressée au Préfet de la Sarthe », 31/12/1965.

et Philippe Jeanne, il s'agit du « prix de revient journalier de la prise en charge d'un usager dans un service ou une institution. Il est calculé en divisant les charges d'exploitation du budget prévisionnel par le nombre de journées prévues. Il est versé par l'organisme payeur dont relève l'usager. »[30]. Ce prix de journée est établi à partir du budget prévisionnel établit par l'établissement et donc calculé en intégrant toutes les dépenses de l'établissement : l'alimentation, l'habillement, les frais médicaux et pharmaceutiques, les fournitures, les dépenses de transport, les dépenses liées aux colonies de vacances, les charges de personnel … Les documents étant lacunaires, ils ne permettent pas de connaître précisément à combien s'élevait le prix de journée pour chaque année. Néanmoins, ils témoignent du débat constant sur l'ensemble de la période étudiée autour cet élément. En effet, dès l'année 1953[31] et durant les premières années de fonctionnement, une révision du budget prévisionnel jugé trop élevé est demandée, notamment par la Direction départementale de l'action sanitaire et sociale. Cela apparait également en 1966[32].

Etroitement lié à l'ARSEA au niveau financier et administratif, le centre des *Aubrys* est également en relation avec plusieurs institutions. Nous pouvons citer tout d'abord les ministères et organismes qui participent à son financement. L'établissement est aussi en relation avec les institutions intervenant pour le placement des enfants : l'Education surveillée et la Justice, la Sécurité sociale ou encore l'Aide sociale à l'enfance. A partir de 1975, une grande partie des enfants sont placés dans l'établissement par la CDES (Commission départementale de l'éducation spéciale). La CDES est créée avec la loi du 30 juin 1975 dans chaque département. L'une de ses missions est l'orientation des enfants et adolescents vers les établissements ou les services médico-éducatifs adaptés. Enfin, l'établissement délivrant un enseignement aux enfants accueillis est en relation avec le Ministère de l'Education nationale, par le biais notamment des Inspecteurs d'Académie qui donnent l'autorisation pour ouvrir les classes[33] et évaluent le travail des enseignants.

[30] Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003, p. 232-233.
[31] AD 49, 321 J 23, Correspondance (1950-1968), « Lettre du directeur départemental de la Population et de l'Entr'aide sociale au Dicteur départemental de la Population et de l'Entr'aide sociale de Maine-et-Loire à Angers ».
[32] AD 49, 321 J 23, Prix de journées (1955-1968), « Lettre du directeur départemental de l'Action sanitaire et sociale de la Sarthe à Monsieur le Préfet de la Sarthe », 31 décembre 1965.
[33] AD 49, 321 J 23, Correspondance (1950-1968), « Lettre du préfet de la Sarthe au Secrétaire général de l'Association régionale d'Angers pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence d'Angers », 26/08/1954.

C) Le personnel de l'établissement

Entre les années 1950 et 1980, plusieurs évolutions apparaissent concernant le personnel de l'établissement, celui-ci étant progressivement de plus en plus qualifié et spécialisé en fonction des besoins des élèves.

1) Le personnel de direction et d'administration

L'établissement se compose d'abord du personnel de direction et d'administration. Nous pouvons noter la présence d'un directeur et d'un sous-directeur (à partir des années 1960) nommés par l'ARSEA d'Angers, secondés par un personnel administratif comptant une secrétaire dans les premières années de fonctionnement, puis deux dans les années 1970. Jean-Louis Deniau, diplômé en licence d'enseignement d'Histoire et Géographie[34] est nommé directeur du centre à son ouverture et entre en fonction le 1er octobre 1953. Il reste directeur jusqu'au début des années 1980. Le décret du 9 mars 1956[35] précise les fonctions et responsabilités du directeur d'établissement spécialisé. Il donne des indications sur l'âge et la formation recommandés pour les fonctions de direction.

> « Tout directeur d'établissement pour enfants inadaptés doit être apte physiquement, moralement et professionnellement à assurer la garde et l'éducation des enfants. Le directeur doit être au moins âgé de vingt-cinq ans et titulaire d'un baccalauréat complet ou brevet supérieur. Nul ne peut diriger un établissement sans avoir fait la preuve de sa compétence en pédagogie spécialisée, soit par des diplômes, assortis de certificats de stage, ou, s'il est médecin, par sa connaissance particulière des déficiences dont les enfants reçus à l'établissement sont atteints. Il devra, en outre, justifier d'une pratique de cinq années au minimum dans un établissement ou service d'enfants inadaptés ».

À son arrivée au poste de direction, Mr Deniau était âgé d'une trentaine d'année. Cependant, il ne semble pas qu'il ait disposé d'un diplôme ou d'un certificat de stage attestant de « sa compétence en pédagogie spéciale ». Les documents ne mentionnent que son diplôme universitaire. Le sous-directeur disposait quant à lui d'un diplôme d'éducateur spécialisé[36]. Se pose donc la question des raisons qui ont permis au directeur, qui se destinait à l'enseignement de l'histoire-géographie, de se retrouver à la tête d'un établissement spécialisé. Son épouse travaillait auparavant au centre d'Observation du Colombier. Il semble qu'elle ait reçu une formation dans l'école d'éducatrice des Religieuses de la Retraite du Sacré Cœur à Angers[37] qui n'accueillait que des femmes. Dans le témoignage oral postérieur,

[34] AD 49, 321 J 23, Correspondance (1950-1968), « Lettre du directeur de l'ARSEA adressée au directeur départemental de la Population sur l'ouverture du Centre Médico-Pédagogique des Aubrys – Notice », 1952.
[35] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 38, 40 et 45.
[36] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), La vie des mineurs (1976-1979), « Liste du personnel en fonction le 31.12.1979 ».
[37] AD 49, 321 J 240/2, Témoignage oral recueilli par la commission Histoire de l'ASEA (1995- 1996) auprès du directeur de l'IRP et de son épouse (à 00.12.25).

Mr Deniau explique avoir œuvré pour que des garçons puissent suivre la formation. Il est probable qu'il y ait participé lui aussi. Il est également décrit comme très intéressé par les recherches en psychologie de l'enfant et par l'observation des jeunes. Dès l'ouverture de l'établissement, il est reconnu à plusieurs reprises comme étant très impliqué dans la vie de l'établissement et dans celle de l'association. Il participe avec son épouse aux différents congrès de l'UNAR et à des congrès internationaux de l'ANEJI[38]. Ces différents éléments peuvent expliquer sa nomination aux *Aubrys*. D'après M. Rivière[39], le rôle du directeur d'établissement spécialisé est défini par l'ARSEA dans « le « Projet de contrat d'engagement » des directeurs de centre de l'ASEA » datant de 1954. Le directeur est responsable du fonctionnement de l'établissement, et peut être secondé d'un sous-directeur. Il participe au recrutement du personnel et est en charge de l'équipe éducative. Il organise et préside les « réunions de synthèses[40] », organise les emplois du temps des enfants en veillant à ce qu'ils soient « bien équilibrés ». C'est également le directeur qui gère les dossiers des élèves. Il prononce leur admission après accord du médecin psychiatre, ainsi que les sorties de l'établissement. Il veille à la santé des personnels en contact avec les enfants et à leurs conditions de vie. Le directeur et le sous-directeur devant participer pleinement à la vie de l'établissement, ils disposent d'un logement de fonction au sein de celui-ci.

2) Les éducateurs spécialisés et les instituteurs

Les éducateurs ont un rôle majeur dans la rééducation des élèves accueillis, puisqu'ils ont la responsabilité de ceux-ci « en dehors des heures de classe ou d'atelier »[41]. Chaque éducateur, ou groupe de deux à trois éducateurs, s'occupe d'un « groupe de vie », c'est-à-dire d'environ dix à quinze enfants. Il est responsable, sous l'autorité du directeur, de l'animation du groupe, des règles de sécurité et d'hygiène, du mobilier, de la transmission des informations, de la tenue des fichiers individuels d'observation, des cahiers de liaisons, du respect des indications des soins de traitement, du respect de la politique d'action éducative et de l'action éducative individuelle. Il accompagne ainsi les élèves dans l'ensemble de leur vie quotidienne, que ce soit lors du lever, des repas, des veillées, du coucher ou encore dans leurs loisirs. Cela lui confère en quelque sorte la mission de « remplacer » les parents et implique

[38] AD 49, 321 J 240/1, Témoignage oral recueilli par la commission Histoire de l'ASEA (1995- 1996) auprès du directeur de l'IRP et de son épouse (à 00.34.22).
[39] Marine RIVIERE, *Evolution de l'Association de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de Maine-et-Loire (1946-1960), Mémoire de maîtrise en Histoire et document, spécialité Recherche Histoire des régulations sociales*, Université d'Angers, 2012-2013.
[40] Réunion de coordination regroupant les éducateurs, le directeur et les différents professionnels en contact avec les enfants afin d'analyser la conduite individuelle et collective des mineurs.
[41] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 34.

une présence et une disponibilité constante. Certains éducateurs disposent donc d'un logement, au sein de l'établissement pour les éducateurs célibataires (dans des « chambres de service »), ou dans un logement extérieur situé à Champagné pour les autres éducateurs le souhaitant[42]. Louis le Guillant, dans un article publié en janvier 1950 dans la revue *Sauvegarde*[43] souligne la nécessité d'entretenir des conditions de vie optimales pour le personnel, afin de favoriser au maximum son action dans l'établissement. Le tableau n°3 présenté en annexe 3 présente le nombre d'éducateurs présents dans l'établissement ainsi que leurs formations et/ou leurs qualifications.

Le centre compte à son ouverture une éducatrice ayant un Diplôme de Jardinière d'enfant et un éducateur disposant du baccalauréat. En 1965-1966, huit éducateurs travaillent dans l'établissement, dont un éducateur-chef, c'est-à-dire un éducateur possédant les diplômes pour exercer la fonction d'éducateur-chef et qui sert de moniteur aux autres éducateurs. En 1979, le nombre d'éducateurs s'élève à quinze, dont quatre ayant un diplôme d'éducateur spécialisé, quatre moniteurs éducateurs diplômés, deux éducateurs suivant une formation en cours d'emploi et cinq candidats élèves éducateurs[44]. D'après S. Boussion, la différence entre éducateur spécialisé et moniteur éducateur porte sur la qualification et la situation professionnelle. Tous sont des éducateurs, mais les moniteurs travaillent au départ dans les maisons d'enfants à caractère social ou sanitaire. Progressivement, leur travail s'étend à l'ensemble des établissements pour enfants inadaptés, « pour pallier le manque d'éducateur ». Les moniteurs travaillent souvent sous la « direction » des éducateurs spécialisés. Entre 1983 et 1986, entre treize et dix-sept éducateurs interviennent auprès des élèves, dont une partie étant des stagiaires formés par les écoles d'éducateurs de Tours ou d'Angers. Ainsi, le nombre d'éducateurs est en constante augmentation sur l'ensemble de la période étudiée. Cela peut s'expliquer par l'augmentation du nombre d'enfants accueillis sur cette même période, et également par l'évolution des normes concernant le nombre d'éducateurs nécessaire en fonction du nombre d'enfants. Les informations données par les documents ne permettent pas véritablement d'établir des conclusions concernant la mixité au sein du personnel. Il semble cependant que des éducateurs des deux sexes aient été présents dès 1953.

Cela témoigne également des évolutions du métier d'éducateur en lui-même, avec une augmentation des qualifications et une professionnalisation. Ainsi, il est davantage question

[42] AD 49, 321 J 150, Rapport d'Activité des Aubrys 1973-1987, « La vie des mineurs, 1976-1977 ».
[43] Louis LE GUILLANT, E. MONNERAT, « Remarques sur les établissements pour enfants inadaptés », *Sauvegarde de l'enfance,* n°1, janvier 1950, p. 3-13.
[44] AD 49, 321 J 150, Dossier Rapport d'activité des Aubrys 1973-1987, « Liste du personnel en fonction au 31/12/79 ».

dans les sources étudiées datant des années 1965 de la formation des éducateurs. L'ARSEA fait ainsi plusieurs dépenses pour permettre la formation professionnelle de plusieurs éducateurs travaillant aux *Aubrys.* En ce qui concerne la formation des éducateurs au niveau national, plusieurs écoles d'éducateurs sont créées dans la première moitié des années 1940, le plus souvent par des associations régionales. A partir des années 1960 sont ensuite créés des centres régionaux de formation dans toute la France, permettant une décentralisation de la formation. La durée des stages est allongée. En 1963 est créé un nouveau diplôme, le Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) qui inclut l'étude des méthodes d'Education nouvelle. Enfin, 1967 marque une étape majeure avec la création du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé qui permet à la profession d'être plus visible socialement. Le groupe des éducateurs se professionnalise ainsi progressivement grâce à l'évolution de la formation mais aussi, grâce à plusieurs associations ayant pour but de réunir les éducateurs et de contribuer à l'organisation de la profession, telles que l'ANEJI (Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés) créée en 1947-1948 ou encore l'Association générale des éducateurs qui deviendra l'UNAEDE (Union nationale des assistants et éducateurs de l'enfance). Le métier d'éducateur attire donc davantage à partir des années 1960 comme le souligne Francine Muel Dreyfus[45]. Elle évoque ainsi le fait que dans les années 1955-1960, les responsables du secteur de l'enfance inadaptée dénonçaient le manque de personnel alors que dans les années 1965-1974, le nombre d'élèves éducateurs spécialisés a connu une hausse rapide, avec une plus grande proportion de garçons candidats. Cette évolution de la profession démontre aussi un changement dans la conception de la prise en charge des enfants « inadaptés ». Se développe en effet l'idée que le personnel intervenant auprès des enfants, notamment les éducateurs, doit être conscient des troubles dont souffre chaque enfant et être formé à leur prise en charge. Au sein de l'établissement, les éducateurs disposent de temps de pauses dans la journée, quand les élèves sont en classe ou en atelier, moments gérés par les instituteurs. Le décret de 1956 précise que « l'établissement doit s'assurer le concours de professeurs ou instituteurs possédant la qualification requise et justifiant d'une connaissance particulière des déficiences dont les enfants reçus à l'établissement sont atteints » et recommande environ « un maître par classe de quinze élèves maximum ». Le rôle des instituteurs est donc de dispenser l'enseignement général, similaire à celui des écoles dites « normales ». Nous détaillerons ce point dans le troisième chapitre. A l'ouverture du centre, l'équipe était composée d'un instituteur disposant du baccalauréat et

[45] Francine MUEL-DREYFUS, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Ed. de Minuit, 1983, p. 150.

d'une institutrice ayant une licence de Philosophie ainsi qu'un diplôme de pédagogie spéciale de l'Institut de Clermont-Ferrand[46]. En 1965-1966, le nombre d'instituteurs passe à trois fixes complétés par un poste de remplaçante. En 1976, cinq instituteurs étaient en poste, dont trois pour l'enseignement général et deux pour les classes ateliers[47]. Pour les années 1984-1985, trois institutrices agréées interviennent auprès des élèves. L'augmentation relative du nombre d'enseignants est liée à l'augmentation du nombre d'élèves. Les instituteurs tout comme les éducateurs participent aux réunions institutionnelles, ainsi qu'aux réunions de synthèses concernant un élève en particulier. S'ajoutent aux instituteurs des instituteurs-moniteurs qualifiés pour les ateliers et la formation professionnelle, ainsi qu'un « moniteur d'EPS [à temps partiel] qualifié pour l'éducation physique »[48]. Les instituteurs organisent régulièrement des réunions avec les différents moniteurs.

3) Les autres professionnels

D'autres professionnels interviennent dans la vie des élèves : le personnel médical et paramédical, les assistantes sociales … Le directeur de l'établissement mentionne les difficultés rencontrées au départ pour recruter du personnel qualifié et stabiliser l'équipe de l'établissement[49], les départs étant nombreux dans les premières années de fonctionnement. A son ouverture, l'équipe du centre était composée, en plus des personnels cités précédemment d'un médecin pédiatre, d'une infirmière-assistante sociale (ayant un diplôme d'Etat d'infirmière et un diplôme d'Assistante sociale), d'un conseiller pédagogique, d'un psychiatre et d'un psychologue (ayant un diplôme de pédagogie spéciale). Dans les années suivantes, le nombre de personnes intervenant auprès des enfants est en constante augmentation. Le personnel est aussi davantage qualifié et spécialisé en fonction des besoins des élèves.

Tout d'abord, les médecins et le personnel para-médical ont un rôle important dans la prise en charge des mineurs. Le décret de 1956 indique que doit intervenir un « praticien de médecine générale, possédant, si possible, des connaissances particulières en pédiatrie et [d]'un psychiatre » [50]. Le médecin généraliste ainsi que des médecins spécialisés en fonction des besoins des élèves interviennent pour des visites ponctuelles. Le médecin psychiatre a quant à lui la responsabilité de gérer l'établissement au niveau de l'hygiène (« locaux, régimes alimentaires, discipline de vie des malades ») et s'assurer de la santé physique des mineurs

[46] AD 49, 321 J 23, Correspondances (1950-1968), « Lettre du directeur de l'ARSEA adressée au directeur départemental de la Population sur l'ouverture du Centre Médico-Pédagogique des Aubrys – Notice », 1952.
[47] Ce point sera détaillé dans le troisième chapitre.
[48] AD 49, 321 J 150, Correspondance 1970-1993, « Rapport sur le fonctionnement de l'établissement », 1984.
[49] AD 49, 321 J 240/2, Témoignage oral recueilli par la commission Histoire de l'ASEA (1995- 1996) auprès du directeur de l'IRP et de son épouse (à 00.24.00).
[50] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 28.

accueillis. C'est également lui qui se prononce favorablement ou non pour la délivrance de traitements. Il est assisté d'une infirmière diplômée d'Etat qui donne les soins aux élèves de façon quotidienne, même si elle n'intervient qu'à mi-temps le plus souvent, et d'un ou plusieurs psychologues intervenant aussi généralement à mi-temps sur l'ensemble de la période étudiée. Cependant, malgré son rôle important, le psychiatre intervient rarement à temps plein. Ainsi, en 1974, le directeur des *Aubrys* fait une demande pour obtenir l'augmentation des heures de présence des psychiatres dans l'établissement. Dans les années 1980, est également recruté un pédopsychiatre (à raison de vingt-quatre heures par semaine). Un document datant de 1984[51], établi par l'établissement et l'ARSEA, détaille les différentes fonction du pédopsychiatre parmi lesquelles « la prise en charge individuelle de garçons et le suivi de l'ensemble des garçons, l'étude des dossiers d'admission », « la participation aux synthèses, la participation aux réunions institutionnelles suivant le thème abordé, le suivi des dossiers médicaux, le suivi des dossiers psychologiques, l'organisation et l'animation de l'équipe « psy » ou encore « la surveillance des traitements ». Ce document détaille également les fonctions des psychologues qui interviennent trois jours par semaine et assurent environ dix-sept heures : « le suivi individuel des garçons, la prise en charge des psychothérapies relationnelles, la participation aux synthèses, la participation aux réunions institutionnelles suivant le thème abordé et la pratique de tests ». Le document précise que chaque psychologue s'occupe de deux « groupes de vie » et participe aux différentes réunions mises en place pour ces groupes.

Le texte de 1956 mentionne le recrutement si nécessaire d'un personnel qualifié pour la « rééducation de la motricité ou une rééducation psychothérapique ». A partir des années 1974-1975, les sources mentionnent la présence dans l'équipe des *Aubrys* d'une rééducatrice en orthophonie (qui « assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement des troubles de la communication orale et écrite chez l'enfant, l'adolescent, la personne adulte, dans un but de réadaptation »[52]) et d'une psychomotricienne (dont l'action « vise à rééduquer le sujet confronté à des difficultés psychologiques vécues et exprimées corporellement, en agissant sur ses fonctions psychomotrices, notamment au moyen de techniques de relaxation dynamique, d'éducation gestuelle, d'expression corporelle ou plastique et par des activités rythmiques, de jeu, d'équilibration et de coordination »[53]).

[51] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Pédopsychiatre ».
[52] Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003, p. 217.
[53] Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003, p. 248.

L'action en ce qui concerne la psychomotricité sera évoquée dans le dernier chapitre. Le texte précise également que « tout établissement doit comporter un service social confié à une assistante sociale exerçant, soit à temps partiel, soit à temps complet, si l'établissement comporte au moins cent sujets »[54]. Dès l'ouverture du centre, l'établissement compte une assistante sociale diplômée intervenant à mi-temps. Elle a un rôle majeur dans la vie de l'élève et dans l'établissement. Elle participe en effet au placement de certains enfants et les oriente vers les établissements adaptés. Elle fait la liaison entre les différents services sociaux ayant pris en charge l'enfant, et collecte des informations sur les antécédents de celui-ci. Elle fait le lien entre la vie de l'enfant dans le centre et la famille, notamment en ce qui concerne les sorties et les vacances. Elle a aussi pour mission de favoriser l'insertion sociale du mineur, particulièrement à la sortie de l'établissement en étant chargée du service de suite. Ainsi, en 1974-1975, le nombre d'assistantes sociales intervenant sur l'établissement des *Aubrys* est doublé afin de permettre la gestion plus efficace du service de suite, c'est-à-dire du suivi des élèves pendant au minimum les trois ans après leur sortie de l'établissement[55]. Elle réalise donc un travail étroit avec l'équipe de l'établissement, notamment les éducateurs et les instituteurs.

Le personnel de l'établissement se composait aussi des personnels techniques et de services également en contact avec les jeunes au quotidien, parmi lesquels une infirmière à mi-temps, une cuisinière, une ou plusieurs femmes de ménages (selon les années), une lingère, un jardinier chargé de l'entretien du parc, un homme d'entretien ainsi qu'un à deux veilleurs de nuit dans les années 1970 et 1980. Auparavant, cette fonction était assurée par les éducateurs au sein de chaque groupe. Ces évolutions concernant le personnel de l'établissement témoignent d'une évolution dans le champ de l'éducation spécialisée et de préoccupations nouvelles. On trouve en effet l'idée que l'éducation spécialisée nécessite un personnel qualifié et spécialisé en fonction des besoins de chaque élève. Cela s'observe notamment au niveau des éducateurs. De plus, cela suppose un important travail d'équipe puisque chaque membre du personnel de l'établissement intervient dans la vie des élèves.

[54] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 32.
[55] AD 49, 321 J 150, Rapport moral pour l'année scolaire 1974-1975.

II- La vie des élèves

La prise en charge au sein de l'internat est privilégiée à cette période car considérée comme une mesure nécessaire et bénéfique pour les jeunes dits « inadaptés », aussi bien pour ceux souffrant de troubles du comportement, que pour ceux atteints de déficiences mentales. D'après S. Boussion, « l'éloignement est alors considéré comme une mesure nécessaire pour ces enfants justiciables de mesures à la fois médicales, sociales et pédagogiques »[56]. L'idée de rupture avec le milieu social et familial d'origine est présentée comme une nécessité pour favoriser la rééducation du jeune. Les internats sont le plus souvent à la campagne, ou plutôt isolés des villes et sont organisés selon un système pavillonnaire pour favoriser la vie de groupe. Il parait donc intéressant d'étudier comment était pensé l'internat et l'accueil des enfants et des adolescents dans le cas des Aubrys. De plus, dans les années 1950-1960, se développent les sciences humaines, notamment la psychiatrie, la psychologie ou encore les méthodes éducatives dites actives, qui permettent une meilleure compréhension des enfants, de leur milieu et de leurs handicaps. De nouveaux concepts de rééducations sont ainsi mis en avant, insistant sur l'importance de l'environnement dans lequel évolue le mineur et de la vie en collectivité.

A) Les élèves accueillis dans l'établissement

Plusieurs évolutions apparaissent concernant la population accueillie dans l'établissement, d'abord en termes d'effectifs. Le tableau n°4 présenté en annexe 4 détaille ces effectifs. L'établissement reçoit sur l'ensemble de la période des enfants et adolescents âgés de six/huit ans à quatorze/seize ans, essentiellement des garçons. L'idée de mixité entre les élèves apparait dans un rapport pour l'année scolaire 1974-1975 qui indique « une demande relativement importante de l'accueil par nos soins d'Enfants du Mans – filles et garçons – en semi-internat ». Cette préoccupation ne réapparait pas dans d'autres documents. Au niveau national, la mixité se développe dans les établissements scolaires dits ordinaires à partir des années 1960 et véritablement en 1975. D'après S. Boussion et Françoise Tétard, historienne, cette préoccupation apparait dans les établissements spécialisés principalement à partir du milieu des années 1970 et des années 1980 où les premières structures éducatives mixtes se développent. L'âge maximum des enfants reçus à l'internat a été repoussé à seize ans, en lien notamment avec le manque de place dans les autres structures de la région pour les adolescents. A l'ouverture du centre, la capacité d'accueil prévue était de vingt-huit à

[56] Samuel BOUSSION, *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession : le rôle de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés, 1947 à 1967.* Rennes, PUR, 2013, p. 82.

trente-deux places. L'ARSEA et l'établissement souhaitaient pouvoir accueillir à termes une soixantaine d'enfants par an. En réalité, le nombre de places disponibles n'était que de vingt en 1954. Jusqu'au début des années 1960, le nombre de garçons accueillis reste inférieur à trente-cinq enfants. Ce nombre réduit était lié notamment à la nécessité d'aménager les locaux. Nous observons ensuite une augmentation au milieu des années 1960 suite à plusieurs travaux d'aménagement et à l'installation de nombreux équipements. Le nombre d'enfants accueillis étant alors compris entre cinquante et soixante garçons. Cet effectif perdure jusqu'aux années 1980 où une diminution est observée, puisque seulement quarante élèves sont accueillis en 1985-1986. Aucune explication n'est donnée dans les documents au sujet de cette baisse d'effectif. Nous pouvons émettre l'hypothèse d'un lien avec la loi de 1975 privilégiant la scolarisation en milieu ordinaire. En ce qui concerne l'origine des élèves, les informations contenues dans les documents papiers sont lacunaires. Il manque des données pour certaines années. Néanmoins, plusieurs éléments peuvent être mis en avant. Au niveau de l'origine géographique, les élèves sont, pour la majorité, issus de la région en particulier de la Sarthe, de Maine-et-Loire et de la Mayenne, ou des départements voisins comme l'Indre-et-Loire. Cela peut notamment s'expliquer par le fait que ces enfants passaient généralement par le centre d'observation du Colombier (Maine-et-Loire) ou par les centres d'accueil du Mans avant d'être pris en charge aux *Aubrys*. Ils pouvaient être placés par décision d'une juridiction pour enfants, par l'Aide sociale à l'enfance, par l'Aide médicale, par la DASS, par leur famille, par les services sociaux, par la Sécurité sociale ou d'autres organismes. Pour les années 1950-1960, les placements par le juge des enfants étaient assez limités. Les données sont plus précises pour les années 1970 et montrent là aussi que les placements par le juge des enfants restaient peu nombreux. En 1976, cela représentait environ 9% de l'effectif total et en 1977 seulement 3% environ[57]. La majorité des enfants sont placés dans l'établissement par la Sécurité sociale ou d'autres organismes, ou à la demande de leur famille.

Une évolution est également visible au niveau des troubles et pathologies dont souffraient les mineurs. Dans ses premières années de fonctionnement, le centre des *Aurbys* reçoit majoritairement des enfants pour lesquels une prise en charge médico-pédagogique est nécessaire. En 1952, sont pris en charge des enfants et adolescents ayant un « coefficient de 0,70 à 0,90 pour lesquels un traitement en internat médico-pédagogique aurait été préconisé pour des raisons personnelles, familiales ou sociales »[58]. A partir des années 1960, le centre

[57] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1983-1987), « La vie des mineurs », 1976-1977.
[58] AD 49, 321 J 23, Correspondances (1950-1968), « Lettre du directeur de l'ARSEA adressée au directeur départemental de la Population sur l'ouverture du Centre Médico-pédagogique des Aubrys – Notice », 1952.

accueille de plus en plus d'enfants et adolescents souffrant de troubles du comportement, tels que des garçons décrits comme « violents », « caractériels », souffrant de « troubles de la personnalité avec risques de « passage à l'acte » ». Ainsi, en 1969, l'établissement reçoit des élèves décrits comme « pyromanes et suicidaires ». Il parait intéressant de revenir sur les termes « caractériels » et « troubles du comportement ». Est décrit comme caractériel un enfant qui présente des troubles du caractère qui renvoient « l'émergence d'un comportement ou d'un ensemble de traits singuliers qui identifie le sujet et tend à le différencier mais qui de plus se révèle rigide, inadapté et responsable soit d'une altération significative du fonctionnement social, soit d'une souffrance subjective » [59]. Cette expression tend à être remplacée par « troubles de la conduite » ou « troubles du comportement ». Philippe Fuster et Philippe Jeanne indiquent qu'il est difficile de donner une définition précise des troubles du comportement, puisque cette expression regroupe divers troubles. Ils parlent ainsi d'une « manifestation symptomatique au contour très vague, dont le sens et la fonction psychique restent à déterminer, et qui désigne une population mal définie ». La classification internationale des maladies (CIM 10), créée à partir de 1983 et révisée en 1990 évoque « des troubles (…) apparaissant dans l'enfance et l'adolescence », et les associe à « des troubles des conduites dyssociales, agressives ou provocatrices, répétitives ou persistantes ». L'annexe XXIV au décret n°89-798 du 27 octobre 1989 indique qu'en France, ces troubles sont aujourd'hui considérés comme un handicap, pouvant nécessiter une prise en charge médico-éducative, malgré des « capacités intellectuelles normales ou approchant de la normale »[60]. Au niveau scolaire, la majorité des élèves souffrent d'un retard important et d'un complexe d'échec scolaire[61] et ont un rapport difficile aux apprentissages et au milieu scolaire de manière générale. Certains jeunes souffrent de troubles spécifiques du langage et des apprentissages, notamment de troubles du langage écrit comme la dyslexie, la dysgraphie ou encore la dysorthographie[62].Le centre prend donc en charge progressivement de plus en plus de jeunes souffrants de troubles très divers et « lourds ». Ces évolutions expliquent peut-être le changement de nom de l'établissement au cours de la période étudiée.

Les enfants et adolescents disposent donc d'une prise en charge thérapeutique et éducative au sein des *Aubrys*, l'objectif étant la rééducation et au long terme la réinsertion dans le milieu scolaire, familial et/ou social. Cette rééducation se fait au quotidien et implique

[59] Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003, p. 40.
[60] Philippe FUSTER, Philippe JEANNE, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003, p. 298-299.
[61] AD 49, 321 J 23, « Education – Instruction », vers 1960.
[62] AD 49, 321 J 23, « Education – Instruction », vers 1960.

de placer les élèves dans des conditions de vie optimales, d'où l'importance de l'organisation des locaux.

B) Le lieu de vie des élèves

Dans un article de la revue *Sauvegarde*[63], Jean-Louis Le Guillant évoque plusieurs principes et recommandations pour l'aménagement des locaux accueillant des enfants dits « inadaptés », en remettant en question les internats ayant une forme carcérale, tels qu'ils pouvaient exister dans les décennies précédentes. Il indique ainsi que doivent être favorisés les systèmes pavillonnaires ou la création de groupes distincts de logements pour les élèves, permettant de recevoir les différents groupes de vie de manière autonome, ainsi que des locaux « affectés à la vie collective : salle à manger, bibliothèque, salles de classes, « d'activités éducatives », des fêtes, de sports, ateliers, etc. … ». Enfin, l'auteur de l'article recommande de placer l'enfant dans un climat de confiance et dans un environnement rassurant, par exemple en ne fixant pas le mobilier ou en laissant les issues de l'établissements ouvertes pendant la journée … Le décret de 1956 reprend plusieurs de ces éléments dont l'aspect non carcéral des établissements, la présence de différents bâtiments devant « favoriser la vie en petits groupes relativement autonomes »[64] ou encore la création d'un environnement accueillant par la création d'espaces verts, la décoration des pièces et l'ameublement.

Ces principales prescriptions se retrouvent dans le cas des *Aubrys.* Les annexes 5 à 7 présentent plusieurs plans de l'établissement, datant de janvier 1954 et de janvier 1961. Dans un premier temps, plusieurs travaux ont permis l'aménagement des bâtiments existants à l'origine, avec la création en 1953-1954 de quatre dortoirs ayant une capacité de dix-sept à vingt lits, de deux salles de veillées et deux chambres attenantes pour les éducateurs réparties sur deux étages, ainsi que d'une classe provisoire[65]. Par la suite, l'ARSEA ainsi que la direction des *Aubrys* témoignent d'une volonté d'aménager le reste des locaux pour augmenter la capacité d'accueil de l'établissement, mais aussi pour améliorer les conditions d'hygiène et les conditions de vie au sein de l'internat. Ainsi, une lettre de 1956 du directeur de l'IMP adressée au Président de l'ARSEA dénonce le niveau de délabrement des locaux et les conditions de vie difficiles pour les élèves et le personnel[66], ces problèmes ne facilitant pas

[63] Louis LE GUILLANT, E. MONNERAT, « Remarques sur les établissements pour enfants inadaptés », *Sauvegarde de l'enfance,* n°1, janvier 1950, p. 3-13.
[64] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 6.
[65] AD 49, 321 J 23, Correspondances (1950-1968), « Lettre du Secrétaire général de l'Association régionale au Directeur de la Population et de l'Entr'Aide Sociale du Mans », 3/05/1954.
[66] AD 49, 321 J 23, Correspondances (1950-1968), « Lettre du directeur du centre des *Aubrys* au président de l'Association régionale pour la sauvegarde de l'enfance d'Angers », 10/03/1956.

le travail éducatif. Elle évoque ainsi la nécessité d'améliorer les installations sanitaires, de créer des dortoirs et des salles de veillées supplémentaires, ainsi que des salles consacrées aux ateliers et à l'infirmerie. Dans le courant des années 1960-1970, de nombreux travaux sont entrepris, permettant l'augmentation de la capacité d'accueil jusqu'à une cinquantaine de lits. Ainsi, en 1976-1977[67], un premier groupe de dix enfants est logé dans l'ancienne villa de la propriété, sur deux étages et dispose d'une salle de séjour, de deux dortoirs, d'une « salle d'hygiène » et d'une chambre séparée, réservée à l'éducateur. Un autre groupe de douze enfants est installé dans les anciens communs et dispose d'une salle de séjour, d'une salle d'eau, d'une chambre réservée à l'éducateur et de trois chambres de quatre lits. Enfin, deux autres groupes d'élèves sont installés dans un troisième bâtiment, chacun disposant de sanitaires, d'une salle de séjour, d'un dortoir de six lits, d'une salle d'eau et d'une chambre pour l'éducateur. Dans les salles de veillée, du matériel est disponible pour lire, jouer ou écouter la musique, comme un « électrophone et un transistor ». L'établissement compte aussi des équipements sportifs et plusieurs terrains de sports destinés au tennis, au volleyball et au football. Dès le début des années 1980, la nécessité de réaliser de nouveaux travaux se fait à nouveau sentir[68].

Enfin, à côté de l'internat, le centre comportait des salles de classes, une à son ouverture, deux dans les années 1960 puis trois à quatre dans les années 1970-1980. En 1977, l'établissement compte par exemple quatre salles de classes, trois salles d'ateliers contigües ainsi qu'une autre salle d'atelier indépendante dans un autre bâtiment. Un rapport d'inspection d'une institutrice[69] réalisé en 1984 détaille l'organisation matérielle d'une des classes recevant des élèves de douze à quatorze ans, d'un niveau Cours Moyen ou Cours Elémentaire. Il y est mentionné que les bureaux des élèves sont regroupés devant les tableaux de manière à faciliter le travail collectif. De plus, plusieurs coins sont délimités par des étagères de rangement et sont destinés à des activités plus individualisées. La classe comporte aussi une bibliothèque. Le rapport indique que de nombreux travaux sont affichés sur les murs de la classe. Dans les classes d'ateliers, chaque élève dispose d'un poste de travail, d'un établi et des salles annexes ou des coins de la classe sont réservés aux outils et aux machines. Les documents étudiés renseignent assez peu sur l'organisation des classes au niveau matériel.

[67] AD 49, 321 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), La vie des mineurs, 1976-1977.
[68] AD 49, 321 J 150, Correspondance (1970-1993), « Lettre du Président du Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptées au Directeur Départemental des Affaires Sanitaires et Sociales de la Sarthe », 17/05/1983.
[69] AD 49, 321 J 150, Correspondance (1970-1993), « Rapport d'inspection », 1984.

C) Le quotidien des élèves

Les élèves sont répartis en différents groupes de vie, jusqu'à cinq en 1974[70], chacun regroupant au maximum douze mineurs. L'objectif est que ces groupes soient les plus autonomes possibles, la rééducation se faisant au quotidien aussi bien dans le cadre des classes que des activités de groupe. La journée des élèves est donc organisée de manière à favoriser cette rééducation. L'emploi du temps des enfants et adolescents est réglé et définit institutionnellement, comme le rappelle le décret du 9 mars 1956[71]. Mais chaque groupe de vie peut adapter ses horaires, notamment pour les activités qui ont lieu en dehors des classes[72]. Un exemple d'emploi du temps peut être donné pour l'année 1976-1977. En semaine, le lever se fait à 7h30, les élèves disposent ensuite d'une heure et demie pour la toilette et le petit-déjeuner. Chaque élève a au total vingt-six ou vingt-sept heures d'enseignement général par semaine. La classe commence à 9h et dure jusqu'à 12h avec une récréation d'environ trente minutes. Elle reprend l'après-midi, de 13h30 à 16h30-17h, également avec une récréation de trente minutes. Le temps de classe sera évoqué dans une troisième partie. Après la classe (de 17h à 19h), les élèves disposent d'un temps libre où plusieurs activités leurs sont proposées dans le cadre du groupe de vie : goûter, lecture, devoirs pris en charge par les éducateurs ou jeux. De 20h à 21h a lieu la veillée dans chacun des groupes, sous la surveillance des éducateurs. Les élèves peuvent écouter de la musique, lire ou jouer[73]. Le mercredi est différent car il n'y a pas classe. Le lever se fait plus tard, à 8h ou 8h30. Dans la matinée, plusieurs jeux et activités sont organisés par les éducateurs au sein de chaque groupe (soit en intérieur, soit en extérieur). De 14h à 17h, les élèves participent aux différents clubs dans l'établissement ou dans les clubs extérieurs (piscine, football, tissage…), ou à des activités dans le groupe. Enfin, de 17h à 18h30, les élèves sont autorisés à regarder la télévision, qui est perçue comme un élément de lien avec l'extérieur. Le samedi, les élèves ont également classe mais de 9h à 11h. Ils sont ensuite en week-end, soit dans leur famille, soit aux *Aubrys*. Le dimanche, le nombre d'enfants présent dans l'établissement est ainsi très restreint. Des sorties à l'extérieur sont généralement organisées (cinéma, football, piscine). Les élèves ont aussi des rendez-vous individuels réguliers avec le pédopsychiatre (le mardi ou le jeudi) et les psychologues (le lundi, mardi ou jeudi). Chaque groupe de vie gère donc son emploi du temps, et est autonome pour la programmation des activités. Le document présenté en annexe

[70] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des *Aubrys* (1973-1987), « Rapport sur l'institut de rééducation psychothérapique des *Aubrys* », 1974.
[71] Annexe XXIV au décret n°56-284 du 9 mars 1956, Article 40.
[72] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), Document manuscrit intitulé « Structures de l'internat ».
[73] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), La vie des mineurs, 1976-1977.

8 est un emploi du temps datant des années 1984-1986 inclus dans un dossier comprenant des travaux d'élèves sur le quotidien aux *Aubrys*. Ce document s'adressait probablement aux familles et aux élèves eux-mêmes qui pouvaient s'y référer.

Les élèves ont accès à de nombreuses activités sportives, environ trois à six heures par semaine, en plus du sport pratiqué sur le temps scolaire. Certaines comme le football, la gymnastique et le ping-pong sont pratiquées au sein de l'établissement et menées par des éducateurs diplômés[74]. Ainsi, le mercredi après-midi, les élèves peuvent pratiquer des sports collectifs et individuels dans le cadre de l'Association sportive des *Aubrys*, club sportif propre à l'établissement. Certains élèves pratiquent un sport à l'extérieur et font partie de clubs sportifs notamment au Mans : « Nous privilégions donc certains types d'activités à l'extérieur : Judo, Natation, Volley, Rugby, au sein d'une équipe mancelle, Football, Athlétisme dans le cadre des tournois de l'Union sportive de l'Enseignement primaire de la Sarthe»[75]. Les élèves pouvaient aussi pratiquer le sport dans le cadre de l'USEP (Union sportive de l'Enseignement primaire) de la Sarthe et participer à des rencontres, des tournois et championnats départementaux régulièrement organisés entre différents établissements scolaires, spécialisés ou non. L'USEP est une fédération de sport scolaire, créée en février 1939 par Jean Zay. Elle a pour objectif d'offrir aux enfants du premier degré des activités sportives diverses et d'organiser des projets sportifs. Les élèves avaient aussi la possibilité de passer des diplômes sportifs. En 1976, quatre élèves ont obtenu leur brevet de natation et trente ont obtenu le « brevet sportif populaire ». Créé en 1937, ce diplôme est renouvelé chaque année et comprend plusieurs épreuves sportives, notamment en athlétisme. Les activités sportives ont donc une place importante dans l'établissement puisqu'elles sont considérées comme participant pleinement à la rééducation des élèves. Elles favorisent l'expression physique et la socialisation, par la pratique de sports collectifs notamment. Des activités et clubs, autres que ceux consacrés au sport, sont proposés aux élèves comme que la poterie, la réalisation de maquettes, le tissage, la réalisation de cerfs-volants[76] ou encore un club jeux de société, un club photo, un club cuisine, un club mécanique[77]…

Les activités pratiquées à l'extérieur de l'établissement s'inscrivent dans la politique « d'externalisation » menée surtout à partir du début des années 1970 au sein des *Aubrys*,

[74] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), Rapport sur l'Institut de rééducation psychothérapique, mars 1986.
[75] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), « Rapport moral pour l'année 1973 ».
[76] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), « La vie des mineurs, 1976-1977 ».
[77] AD 49, 321 J 150, Correspondance (1970-1993), « Institut de rééducation psychothérapique Les Aubrys Fonctionnement », 1984.

mais aussi dans les autres structures gérées par l'ARSEA. Se développe en effet l'idée à partir de cette période que la rééducation de l'enfant passe en grande partie par la socialisation, d'où la volonté de sortir celui-ci au maximum du cadre assez fermé de l'internat. Il est ainsi question dans le rapport moral pour l'année 1973 d'un groupe de recherche de l'ASEA ayant mis en avant en 1972, après deux ans d'études, la nécessité « d'externer l'Internat »[78]. Les élèves sortent donc régulièrement du cadre de l'établissement, l'objectif étant de faciliter la rééducation et de favoriser la possibilité de réinsertion en maintenant le plus de contacts possibles avec l'extérieur. Pour certains élèves, ces sorties se font donc lors du retour dans les familles le week-end ou pour la participation aux clubs le mercredi. De plus, une partie des élèves suit une scolarité à l'extérieur à partir des années 1970, à l'école primaire de Champagné, dans le collège d'Yvré l'Évêque ou dans des classes d'Enseignement secondaire du Mans. Certains jeunes bénéficient aussi de stages chez des patrons dans le cadre de leur formation professionnelle. Au cours de l'année 1976-1977, douze garçons ont suivi un stage professionnel chez des menuisiers, des garagistes …[79]. L'établissement organise aussi des sorties régulières (cinéma, piscine, scouts de France, scouts marins, visites d'usine, …). Pour l'ensemble des élèves, l'établissement organise une fois par an un transfert d'établissement, c'est-à-dire un camp ou une colonie dans un autre établissement de l'ASEA. Ces transferts avaient généralement lieu au mois de juillet. L'ASEA et la direction des *Aubrys* présentent ces transferts comme un élément indispensable favorisant l'épanouissement et les progrès des élèves, puisque ils permettent des activités de plein air et une sortie du cadre de l'internat[80]. Une colonie de vacances est par exemple organisée en juillet 1974 « par transfert de l'Etablissement dans la propriété de l'ASEA à Beaulieu sur Dordogne » [81], en Corrèze. Les enfants ne pouvant se rendre dans leur famille pour les vacances pouvaient participer aux camps et colonies organisées par l'UFOVAL (Union française des œuvres de colonies de vacances laïques), association fondée en mai 1934 par la Ligue française de l'enseignement et qui avait pour mission de développer les colonies de vacances.

Le rôle des éducateurs auprès des élèves est donc fondamental, puisqu'ils agissent au quotidien avec les élèves au sein de l'internat, structure pensée pour favoriser la vie en collectivité. Cependant, dans les premières années de fonctionnement du centre, l'état précaire des locaux entrave la cohésion au sein des groupes et favorise les violences et les fugues.

[78] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), « Rapport moral pour l'année 1973 »
[79] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), « La vie des mineurs, 1976-1977 ».
[80] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), « Rapport moral pour l'année scolaire 1974-1975 ».
[81] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des *Aubrys* (1973-1987), « Rapport sur l'institut de rééducation psychothérapique des *Aubrys* », 1974.

Ainsi, en 1956, trois mineurs âgés de 12 à 13 ans fuguent de l'établissement expliquant voulant retourner dans leur famille[82]. Cela semble s'améliorer à partir des années 1960 et 1970, notamment en lien avec l'ouverture progressive de l'établissement sur l'extérieur. Les évolutions qui apparaissent dès le milieu des années 1960 et surtout 1970 mettent en avant l'idée que l'isolement social du jeune au sein de l'internat, tel qu'il était pensé dans les années 1940, n'est pas bénéfique et ne favorise pas sa réinsertion sociale future. Se développe l'idée que l'enfant doit rester au maximum en contact avec le « monde réel » par le biais de l'école ou d'activités à l'extérieur. Cet argument sera repris dans la loi de 1975 privilégiant la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en milieu ordinaire et instaurant le terme « d'intégration ». A partir du début des années 1980, plusieurs problèmes apparaissent dans l'établissement. Les rapports entre la direction et le personnel semblent se détériorer après le départ de Mr Deniau. De plus, de nombreux travaux sont de nouveaux nécessaires dans les dortoirs et les sanitaires. Ces différents éléments entraînent une dégradation de l'ambiance dans l'établissement et des problèmes de comportement. La violence semble en augmentation avec plusieurs fugues, des actes de rébellions, des vols, des violences entre élèves et à l'encontre du personnel. Il semble par exemple que le départ de Mr Deniau soit en partie lié à une agression par des élèves[83]. L'augmentation de la violence dans les années 1970-1980 semble surtout liée à l'évolution des pathologies dont souffrent les élèves. Un rapport du CREAI destiné au Directeur départemental des Affaires sanitaires et sociales de la Sarthe et datant de 1983 évoque les violences au sein de l'établissement et notamment le fait que de moins en moins de mineurs accueillis sont « susceptibles d'une scolarité normale »[84].

Pour conclure, les locaux accueillant les enfants sont conçus pour favoriser la vie de groupe et éviter la sensation d'enfermement. Le quotidien des élèves alterne les moments collectifs de classe et de loisirs et les activités individuelles comme les rendez-vous avec l'orthophoniste. Cependant, les documents évoquent très peu les soins apportés aux mineurs, en termes de médicaments administrés par exemple.

[82] AD 49, 321 J 23, Correspondance (1950-1968), « Lettre du directeur de l'IMP des *Aubrys* au directeur de la Population et de l'Aide sociale à l'enfance du Mans », 24 janviers 1956.
[83] AD 49, 321 J 150, Correspondance (1970-1993), « Lettre du Président du Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptées au Directeur Départemental des Affaires Sanitaires et Sociales de la Sarthe », 17/05/1983.
[84] AD 49, 321 J 150, Correspondance (1970-1993), Lettre du CREAI des Pays de Loire destinée au Directeur départemental des Affaires sanitaires et sociales de la Sarthe, 17 mai 1983.

III- Enseignement et pédagogie

La prise en charge des enfants et adolescents comprend donc une action thérapeutique et éducative, passant par l'accompagnement des élèves dans leur quotidien mais aussi par le suivi d'une scolarité régulière. L'enseignement est en effet considéré comme l'autre pilier de la rééducation, l'enjeu étant de permettre aux enfants et adolescents d'acquérir les bases favorisant leur réinsertion sociale. Dans la majeure partie des établissements spécialisés, l'enseignement est dispensé dans des classes à faible effectif, en étant généralement réduit et adapté en fonction du niveau et des besoins des élèves accueillis. Dans la première moitié du XX^{e} siècle, de nouveaux courants pédagogiques apparaissent, prônant la mise en activité des élèves et dénonçant la posture autoritaire de l'enseignant. Ces méthodes pédagogiques dites « actives » se développent surtout en France à partir des années 1960, notamment dans le domaine de l'Education spécialisée. Elles apparaissent comme favorisant les apprentissages des élèves « inadaptés », en leur présentant les activités sous une autre approche. L'établissement des *Aubrys* accueille des enfants d'âge scolaire. Nous pouvons donc nous demander en quoi consistait l'enseignement délivré au sein des *Aubrys*, quels étaient ses objectifs et les méthodes pédagogiques privilégiées, mais également comment s'organisait l'enseignement au sein des classes. Les documents concernant ces thèmes étant moins nombreux pour les années 1960, nous nous concentrerons sur la période 1970-1980.

A) L'organisation et les objectifs de l'enseignement

L'enseignement dispensé aux *Aubrys* est un enseignement général, similaire à celui des écoles dites « ordinaires » mais réduit et adapté aux besoins et au niveau des élèves accueillis. Les disciplines étudiées sont les mêmes que dans les écoles « ordinaires », l'importance étant mise sur le français (expression écrite, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, dictée, poésie, lecture) et les mathématiques (numération, géométrie, problèmes, opérations) dont les élèves doivent acquérir les bases. Les disciplines telles que l'histoire et les sciences sont considérées comme faisant partie d'activités d'éveil. L'enseignement dans ces classes suit donc les programmes officiels de l'école primaire. Les fiches d'évaluations trimestrielles datant de l'année scolaire 1985-1986 et présentées en annexe 9 et 10 indiquent que les évaluations sont bien effectuées par rapport à ces programmes. Ces documents montrent également l'importance du français et des mathématiques, les autres disciplines semblant être évaluées moins précisément. L'enseignement participe pleinement à la rééducation éducative et thérapeutique des enfants

et adolescents, la plupart d'entre eux ayant un rapport conflictuel avec le milieu scolaire et les apprentissages. L'objectif est donc double : à la fois leur faire dépasser ce rapport aux apprentissages tout en leur donnant des bases solides qui leur permettront une réinsertion dans une scolarité normale ou dans un cursus professionnel par la suite. Les fiches d'évaluation donnent des informations sur les domaines étudiés avec les élèves et sur les objectifs visés, tels que l'enrichissement du vocabulaire, le travail sur la construction de phrases ou encore la compréhension du sens de la conjugaison en français. Au sein de l'établissement, les élèves pouvaient préparer plusieurs diplômes dont le Certificat d'études primaires, sanctionnant la fin de l'enseignement primaire. A partir de 1972, ce diplôme est cependant supprimé pour les mineurs et ne s'adresse plus qu'aux adultes. L'allongement de l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans entraîne la disparition progressive des classes de fin d'études primaires. Les plus jeunes élèves de l'établissement ne passent donc plus de diplômes spécifiques, ce qui entrainent une démotivation chez certains : « Nous nous trouvons de la sorte en face d'un reliquat d'élèves dont le retard ou l'inappétence scolaires, non stimulés par un objectif tangible à court terme, restent tels qu'il est vain de tenter dans l'immédiat leur réinsertion dans des filières normales »[85]. Les plus âgés pouvaient préparer les concours d'entrée pour les centres d'apprentissages et les formations professionnelles[86].

La répartition au sein des classes est différente de celle des groupes de vie. Il existe deux classes dans les premières années de fonctionnement du centre avec un effectif de seize à dix-huit élèves, puis jusqu'à quatre classes dans les années 1970, mais avec un effectif plus réduit (de dix à quinze élèves). Ainsi, en 1976[87], l'établissement comptait trois classes : une de niveau CP-CE1, une de niveau CE2 et une autre de niveau CM1-CM2, auxquelles s'ajoutait une classe « atelier » destinée aux élèves les plus âgés. Nous évoquerons cette dernière plus précisément dans les paragraphes suivants. Le nombre de classe reste le même jusqu'à la fin de la période étudiée. Les élèves sont répartis dans les classes en fonction de leur âge et de leur maturité, puis en fonction de leur niveau scolaire et de leurs difficultés. Concernant le déroulement du temps d'enseignement, chaque classe a un emploi du temps spécifique organisé en fonction du niveau et des besoins des élèves, avec des plages horaires réservées à la psychomotricité[88] (une séance d'une heure et demie par semaine pour chaque classe), ou encore aux activités physiques et sportives (une séance d'une heure à une heure et

[85] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), Rapport moral pour l'année 1974-1975.
[86] AD 49, 321 J 23, « Education – Instruction », vers 1960.
[87] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), La vie des mineurs (1976-1977).
[88] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Psychomotricité ».

demie par semaine pour chaque classe). Il existe ainsi des spécificités selon les classes. La classe destinée aux plus jeunes a par exemple dans l'emploi du temps un temps dit « d'éveil ».

Après la seconde guerre mondiale, plusieurs courants d'idées se développent concernant l'éducation spécialisée, certains prônant la pédagogie et l'insertion sociale, d'autres privilégiant la psychothérapie et la médico-pédagogie. Le deuxième courant sera d'abord privilégié en France puis remis en question à partir des années 1970. Ainsi, la loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, et plus particulièrement le premier chapitre concernant les « dispositions relatives aux enfants et adolescents handicapés » affirme la nécessité de permettre à chaque élève de suivre une scolarité en milieu « ordinaire ». Cette évolution se retrouve dans le cas des *Aubrys*. A partir des années 1970, de plus en plus d'élèves suivent une scolarité à l'extérieur dans le cadre de l'« externalisation » de l'internat. Ce dispositif est considéré comme bénéfique pour les élèves puisqu'il participe à leur socialisation et évite l'isolement. Sont scolarisés à l'extérieur les « élèves dont les structures de personnalité et les possibilités scolaires ne doivent pas poser de problèmes dans les classes dites « normales » »[89]. Ainsi environ un tiers des élèves en 1977[90] sont scolarisés à l'école primaire publique de Champagné, au collège de Champagné, au collège d'Yvré l'Evêque (appelés avant 1975 Collèges d'enseignement général), ou dans les différents établissements du second degré du Mans, tout en continuant à suivre les activités thérapeutiques et éducatives de l'Internat des *Aubrys*. L'établissement prend donc en charge la scolarité des élèves « dont le retard ou l'inappétence scolaire restent tels qu'il est vain de tenter dans l'immédiat leur réinsertion dans des filières normales »[91]. Les élèves en classe aux *Aubrys* sont majoritairement ceux ayant le plus de difficultés à entrer dans les apprentissages et dont les troubles du comportement empêchent le suivi d'une scolarité à l'extérieure.

Un autre dispositif fut mis en place dans l'établissement pour les élèves ne pouvant être scolarisés à l'extérieur. En 1973-1974 est expérimentée une quatrième classe, dite « classe atelier ». L'enjeu est de développer une pédagogie plus adaptée aux élèves. Le rapport moral pour l'année scolaire 1974-1975 explique ainsi que cette quatrième classe propose « une formation visant à la consolidation des connaissances scolaires indispensables pour communiquer avec autrui ainsi qu'à l'éveil à la vie concrète par l'approche de techniques manuelles ». Les élèves de cette classe bénéficient donc d'un enseignement

[89] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), Rapport moral pour l'année scolaire 1974-1975.
[90] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activités des Aubrys (1973-1987), Rapport d'activités, 23 mai 1977.
[91] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des *Aubrys* (1973-1987), Rapport sur l'institut de rééducation psychothérapique des *Aubrys*, 1974.

général, et de la découverte des techniques manuelles à raison d'environ quatre heures par jour, soit une demi-journée. Le bois, le fer et l'électricité sont travaillés à partir de problèmes concrets. Cette initiation aux techniques manuelles pouvait déboucher par la suite pour ces élèves sur une entrée en CPPN (Classes préprofessionnelles de niveau, créées par la circulaire du 10 mars 1972), en CPA (Classe préparatoires à l'apprentissage) ou sur un apprentissage artisanal selon l'âge des élèves[92]. D'après le rapport d'activité de 1977[93], cette pédagogie adaptée a permis à certains élèves d'acquérir des notions scolaires, par exemple en calcul ou en géométrie, qu'ils n'avaient pas acquises dans le cadre habituel de la classe. Cela permet aussi à certains enfants de mieux se repérer dans le temps et dans l'espace. Ayant montré des résultats positifs aussi bien sur le plan scolaire que sur celui du comportement des enfants, l'expérience de la classe atelier fut prolongée et institutionnalisée pendant l'année scolaire 1975-1976. Le décret de 1956 indique que « le préapprentissage précoce » doit être développé même pour les enfants de moins de quatorze ans. Les élèves plus jeunes travaillent également les techniques manuelles, à raison d'une à deux séances par semaine.

L'objectif de la scolarisation au sein des *Aubrys* est donc de favoriser à termes la réinsertion sociale et scolaire. La durée du séjour dans l'établissement est variable en fonction de chaque jeune. Certains ne restaient qu'entre un et deux ans dans l'établissement, d'autres plus de quatre ans et sortaient souvent à la fin de leur scolarité. En 1977, sur les seize mineurs sortis de l'établissement, sept sont restés plus de quatre ans dans l'établissement et étaient âgés de quatorze à seize ans lors de leur sortie[94]. Les sorties définitives sont liées au placement du jeune dans une nouvelle institution privée ou publique ou à un retour dans la famille. Les mineurs sortis de l'établissement avant la fin de leur scolarité étaient généralement remis à leurs familles. Ainsi, de 1953 à 1960 environ, sur les soixante-deux élèves sortis de l'établissement définitivement, trente-trois ont été replacés dans leurs familles[95]. Le placement dans une autre institution peut quant à lui être lié à la nécessité de prendre en charge le jeune dans une structure plus adaptée, d'où des envois en foyer de semi-liberté (les jeunes qui y sont placés vont en classe, en apprentissage ou travaillent à l'extérieur de l'établissement), en milieu ouvert, en établissement sanitaire ou encore en centre psychothérapique (accueillant des jeunes souffrant de psychoses et ou névroses graves). Pour

[92] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), Rapport moral pour l'année scolaire 1974-1975.
[93] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activités des Aubrys (1973-1987), Rapport d'activités, 23 mai 1977.
[94] AD 49, 321 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), La vie des mineurs (1976-1977), « Tableau VI.- Durée de présence des mineurs sortis entre le 1-1-1977 et le 31-12-1977 ».
[95] AD 49, 321 J 23, « Education – Instruction », vers 1960.

l'année scolaire 1974-1975[96], sur les vingt-quatre départs constatés, quinze correspondaient à des retours dans les familles, deux à des envois en semi-liberté, six à des envois en milieu ouvert et un à un envoi établissement sanitaire. Nous pouvons également remarquer que les placements dans d'autres institutions étaient aussi liés au domaine scolaire et professionnel. Les élèves en sortant de l'établissement pouvaient être placés en apprentissage dans un centre de rééducation privé ou dans un centre de l'Education Nationale, ou encore être placés en apprentissage chez des patrons tout en restant dans leur famille. Les jeunes pouvaient aussi être placés dans une autre structure scolaire spécialisée comme les écoles de perfectionnement devenues Ecoles nationales de perfectionnement en 1951, ou entrer en collège, en lycée ou en lycée professionnel, la rééducation ayant permis le retour dans une scolarité en milieu dit « ordinaire ». Un rapport sur le fonctionnement de l'établissement en 1985-1986[97] précise les différents projets mis en place pour les jeunes après leur sortie de l'établissement. Il est question de favoriser la réintégration en milieu scolaire et/ou en milieu familial. Les élèves devaient être suivis au moins trois ans après leur sortie. Une équipe de suivie menée par une assistante sociale est mise en place aux Aubrys mais ne fonctionne pas de manière régulière.

B) Les méthodes pédagogiques privilégiées

Dans les années 1945-1950, une nouvelle place est accordée à l'enfant dans la société. Le rôle des psychologues et des psychiatres s'accroit, insistant sur l'éducabilité des « enfants inadaptés » et la nécessité d'une pédagogie différente dont le but doit être l'épanouissement de l'enfant. Des pédagogues tentent de nouvelles méthodes allant dans ce sens. J. Roca[98] s'est intéressée à la place de l'Education Nouvelle dans l'éducation spécialisée, et notamment dans la formation des éducateurs. Elle définit une première période, de 1930 à 1945, correspondant selon elle à une « lente émergence des méthodes d'éducation nouvelle ». En 1939 est créé le CAPEA (Certificat d'aptitude à l'enseignement de plein air) qui reprend certains principes de l'éducation nouvelle comme le travail en petits groupes, ou encore la participation active des élèves dans l'enseignement. Le plan Langevin-Wallon de 1944 insiste sur la nécessité d'une éducation adaptée et recommande les pédagogies actives. Mais la place accordée à l'Education Nouvelle dans l'éducation spécialisée reste limitée. J. Roca parle ensuite d'un essor de l'Education Nouvelle au sein de l'Education spécialisée à partir des années 1945.

[96] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), Rapport moral pour l'année scolaire 1974-1975.
[97] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Rapport sur l'Institut de Rééducation Psychothérapique Les Aubrys », vers 1986.
[98] Jacqueline ROCA, « La formation des maîtres spécialisés, un terrain d'expérimentation pour l'Education Nouvelle. 1930-1964 », dans Laurent GUTIERREZ, Laurent BESSE, Antoine PROST, *Réformer l'école – l'apport de l'Education nouvelle (1930-1970)*, Paris, PUG, 2012, p. 305-315.

Dans le cas des *Aubrys*, la pédagogie est adaptée progressivement. Les méthodes traditionnelles d'enseignement sont associées à des méthodes inspirées des pédagogies « nouvelles ». Parmi ces dernières, plusieurs courants sont privilégiés, notamment les méthodes de Célestin Freinet, pédagogue français (1896-1966). Un rapport sur l'établissement, daté de 1960 environ, indique que l'objectif est « de faire sortir l'enfant de sa « coquille d'indifférence et d'égocentrisme », en lui présentant de multiples centres d'intérêt par les Méthodes Freinet » [99]. Parmi les méthodes utilisées, nous pouvons citer le travail par équipe, le travail individuel par fiches et la rédaction et l'impression d'un journal scolaire. Ainsi au sein de chaque classe, les élèves sont répartis en plusieurs groupes selon leur niveau dans les disciplines principales que sont le français et les mathématiques. En 1985-1986, la classe de CP accueillant des élèves de huit à quatorze ans compte cinq groupes de niveaux pour un total de huit élèves[100]. Certains élèves peuvent également suivre certains cours dans une autre classe si leur niveau dans cette discipline est inférieur à celui du reste de la classe. L'hétérogénéité de niveaux entre les élèves implique des méthodes de travail spécifiques et individualisées, pour offrir à l'élève l'enseignement le plus adapté possible, tout en l'impliquant au maximum dans ses apprentissages. Les fichiers autocorrectifs sont un autre des points essentiels de la pédagogie Freinet utilisé aux *Aubrys*. Pour les différentes compétences scolaires à acquérir, la classe dispose de fiches permettant aux élèves de s'entraîner, individuellement ou en groupes. L'objectif est que chaque élève progresse à son rythme en travaillant à son niveau chaque compétence. Luc Bruliard précise que « ces fiches autocorrectives de travail individuel permettent à l'élève d'acquérir et d'automatiser les mécanismes de base dans les différentes matières »[101]. Une autre technique Freinet utilisée aux *Aubrys* est le journal scolaire et l'imprimerie. Le journal scolaire est d'abord un moyen important de communication au sein de la classe, mais aussi entre l'établissement et l'extérieur (familles, correspondants, anciens élèves …). Il est décrit comme permettant aux *Aubrys* de rester « régulièrement en rapport avec les Anciens par l'intermédiaire du Journal Scolaire « Entr'Amis » ». Il semble que ce journal fut imprimé par les élèves des Aubrys à partir de 1958. Les sources ne permettent pas de savoir exactement jusqu'à quand il fut produit au sein de l'établissement et aucun exemplaire n'est conservé dans les documents étudiés. Le journal scolaire est aussi un outil et un support pour les apprentissages, reflétant les travaux des élèves, la vie de la classe et de l'établissement. Les élèves participent à son

[99] AD 49, 321 J 23, « Education – Instruction », vers 1960.
[100] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Emploi du temps », v. 1985-1986.
[101] Luc BRULIARD, Gerald SCHLEMMINGER, *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*, Paris Montréal, l'Harmattan, 1996, p. 227-228.

élaboration, de la rédaction des textes et de la création des illustrations, à sa mise en forme et à son impression. Il permet donc de travailler plusieurs compétences dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'expression écrite. L'autre intérêt est que les élèves sont inclus dans un véritable projet et davantage impliqués dans leurs apprentissages. D'après Luc Bruliard, à travers cette pratique, « la maîtrise de l'écriture et de la lecture n'est plus un exercice scolastique mais devient une activité socialisée »[102]. Le journal comprend également un enjeu de socialisation, puisqu'il est le résultat d'une élaboration collective. Nous pouvons donc voir les différents intérêts des méthodes Freinet dans le cadre de la scolarisation d'enfants et adolescents souffrant de troubles du comportement.

Le directeur explique dans le témoignage oral recueilli postérieurement que d'autres méthodes étaient suivies, dont celles du psychologue clinicien américain Carl Rogers (1902-1987), qui a développé une approche thérapeutique centrée sur la personne et la thérapie dite « non directive ». Selon lui, l'individu contrôle lui-même son propre développement, mais peut être aidé si un environnement favorable est créé autour de lui. Il a principalement travaillé en psychothérapie mais a étendu ses recherches à l'enseignement, et fut lui-même enseignant à l'Université d'Harvard où il testa plusieurs de ces théories avec ses étudiants. Il est l'auteur d'un ouvrage *Liberté pour apprendre* publié en France en 1972 où il dénonce le modèle autoritaire et magistral majoritairement répandu dans les établissements scolaires et universitaires. Marie-Louise Poeydomenge explique que C. Rogers a développé ses théories dans les années 1950-1970, période où « l'école traditionnelle et la politique autoritaire du maître sont remises en causes, aux Etats-Unis comme en France »[103]. Les travaux de C. Rogers ont été repris dans les années 1960-1970 aussi bien en Amérique du Nord qu'en Europe, et notamment en France. Ses principes d'enseignement reposent sur plusieurs concepts de base que rappelle Jean Houssaye : « On ne peut enseigner directement à une personne, il faut plutôt faciliter son apprentissage, une personne apprend réellement quand elle perçoit cet apprentissage comme nécessaire à la maintenance ou au progrès de soi » ou encore « la situation éducative qui permet un apprentissage significatif ne peut être liée à une menace de la personne »[104]. Apparait donc l'idée que l'élève doit mettre du sens sur les apprentissages et que l'enseignant ne doit pas être dans une posture de supériorité ou d'autorité. Ce dernier doit mettre en place des activités pédagogiques évolutives et flexibles,

[102] Luc BRULIARD, Gerald SCHLEMMINGER, *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt,* Paris Montréal, l'Harmattan, 1996, p. 225.
[103] Marie-Louise POEYDOMENGE, *L'éducation selon Rogers, les enjeux de la non-directivité,* Paris, Dunod, 1984, p. 60-61.
[104] Dir. Jean HOUSSAYE, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui,* Paris, Ed. Armand Collin, Collection Formation des enseignants, 1994, p.242-250.

respectant le rythme de l'élève. M.-L. Poeydomenge indique que pour C. Rogers, l'apprentissage dit « expérientiel » est fondamental. L'élève doit découvrir par lui-même, par l'observation et l'expérience, le rôle de l'enseignant étant de développer le goût de la recherche et la curiosité chez l'élève, en le mettant au maximum en activité. Cela peut passer par la conduite d'enquête, par le suivi d'une démarche de recherche où l'élève est confronté à un véritable problème. C. Rogers estime également que les apprentissages sont favorisés quand l'élève formule lui-même les problèmes qu'il rencontre, choisit le matériel, les différentes ressources nécessaires et les procédures à suivre[105]. Dans le cas des *Aubrys*, ses principes pédagogiques se retrouvent dans les ateliers, où les élèves acquièrent des compétences par l'expérimentation. L'objectif selon l'établissement est d'offrir « aux enfants la possibilité de se servir de notions d'arithmétique et de géométrie et de les concrétiser par les mesures et les traçages qui mènent à l'exécution d'un objet »[106]. Les activités proposées sont « soit dirigées par l'adulte, soit laissées au choix des enfants ».Enfin, selon C. Rogers, l'apprentissage « expérientiel » peut aussi passer par les techniques de simulation d'un système social miniature. Dans le cas des *Aubrys*, les élèves peuvent disposer d'argent de poche, l'objectif étant « d'apprendre à l'enfant à gérer un budget personnel à l'aide de fiches »[107] (37 francs par mois pour les plus grands, 23 francs par mois pour les autres).

C. Rogers s'est aussi intéressé à la place de l'enseignant. Il ne remet pas en cause son rôle fondamental dans l'enseignement mais le présente davantage comme un « facilitateur », c'est-à-dire qu'il doit selon Jean Houssaye aider l'élève à évoluer par des stratégies « non directives ». Il est nécessaire pour cela que l'enseignant installe un climat de confiance et se place dans une attitude respectueuse et sécurisante vis-à-vis de l'enfant. Un document des années 1984-1986 présentant la classe atelier et ses objectifs rappelle le rôle indispensable de l'enseignant et indique que « le déroulement de ce temps d'atelier se fait avec un support verbal important, communication indispensable au développement de l'éveil, de l'attention, du langage (ce qui n'est pas toujours évident) et de la mise en confiance entre les enfants et l'adulte »[108]. L'objectif est d'aider les élèves à persévérer et à comprendre leurs erreurs. L'autre rôle de l'enseignant est d'aider l'élève « à prendre en charge sa formation », « de le former à l'acte d'apprendre »[109]. Enfin, il accorde une place importante à l'affectivité dans le

[105] Dir. Jean HOUSSAYE, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui,* Paris, Ed. Armand Colin, 1994, p.242-250.
[106] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Atelier ».
[107] AD 49, 321 J 150, Rapport d'activité des Aubrys (1973-1987), « La vie des mineurs, 1976-1977 ».
[108] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Fonctionnement de l'Atelier – Classe préscolaire ».
[109] Marie-Louise POEYDOMENGE, *L'éducation selon Rogers, Les enjeux de la non-directivité*, Dunod, Paris, 1984, p. 65.

processus éducatif, et a défini plusieurs attitudes pédagogiques aidantes comme l'empathie ou la sollicitude en insistant sur la nécessité d'établir une relation d'aide. Le précédent document évoque le fait que la classe atelier « permet à l'adulte une écoute constante et une grande disponibilité vis-à-vis de la demande des enfants et de leurs difficultés ».

C) Un exemple : les quatre classes de l'année scolaire 1984-1985

Un exemple concernant les classes peut être donné pour l'année scolaire 1984-1985. Nous pouvons supposer que l'organisation générale des classes était similaire à partir du milieu des années 1975, période où la classe atelier fut mise en place. Les renseignements restent assez généraux et portent sur l'organisation générale des classes et les objectifs des enseignements. Une première classe dite-préscolaire regroupe huit élèves de niveau CP (Cours préparatoire) âgés de huit à quatorze ans. L'objectif général est « le développement physique, intellectuel et moral de tous les enfants », plus précisément l'acquisition de compétences dans les différentes disciplines scolaire, et de compétences sociales comme le vivre ensemble. Les élèves sont divisés en deux groupes de niveaux. Le premier est constitué de cinq élèves qui travaillent l'apprentissage de la lecture et l'expression orale, puis plus tard l'expression écrite. Pour les mathématiques, un élève est pris en charge dans une autre classe en raison d'une différence de niveau avec les autres élèves. Ces derniers travaillent les mathématiques principalement par la manipulation d'objets, l'objectif étant de consolider leurs connaissances pour pouvoir commencer les apprentissages relatifs aux nombres. Le deuxième groupe comprend trois élèves n'étant pas encore entrés dans l'apprentissage de la lecture. L'objectif est donc de consolider les « pré-apprentissages » nécessaires à celui-ci, c'est-à-dire les compétences phonologiques et alphabétiques. En termes de gestion de la classe, les élèves travaillent souvent en petits groupes ou individuellement selon leur niveau et la matière. De plus, l'ensemble de la classe travaille chaque semaine les compétences de mémorisation et la récitation de poésies. Parmi ces huit élèves, six bénéficient d'un temps d'atelier trois fois par semaine, pendant les temps de classe (de trois à cinq heures par semaine au total). Pour ces ateliers, là aussi des groupes de niveaux ont été constitués. Pour deux élèves, l'objectif est de réaliser des activités complémentaires à celles de la classe, par le biais de la manipulation de matériaux faciles à manipuler et qu'ils connaissent (pâte à modeler, pâte à bois …)[110]. Les exercices consistent en la réalisation de figurines, des tâches de traçage et découpage, ou encore du dessin et du coloriage. Les activités peuvent être dirigées par l'adulte ou le choix laissés aux élèves, aussi bien pour l'exercice que pour les matériaux

[110] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Fonctionnement de l'Atelier – Classe préscolaire ».

utilisés. Ces activités permettent de travailler la motricité et nécessitent un effort d'attention, mais aussi d'imagination et de réalisation. C'est aussi un moyen pour les élèves de s'exprimer et d'appréhender les apprentissages de manière différente. L'enseignante explique accorder une place importante à l'oral, l'enjeu étant « le développement de l'éveil, de l'attention, du langage ». Pour les quatre autres élèves, les compétences exigées en atelier sont plus élevées, aussi bien en termes de discipline, de réalisation que de soin et de présentation. L'objectif est d'abord l'acquisition de connaissances en ce qui concerne les matériaux, les outils et leur fonctionnement, mais aussi le développement de compétences manuelles (motricité, habileté, précision …). Les réalisations sont de plus en plus élaborées au fil de l'année. D'après les membres de l'établissement, ces ateliers permettent à l'élève d'avoir une plus grande confiance en soi. Ces moments sont perçus comme un « soutien pédagogique ».

La deuxième classe comprend neuf élèves âgés de neuf à treize ans de niveau CE1/CE2. Là aussi les élèves sont répartis dans deux groupes. Le premier comprend les élèves ayant acquis la lecture et étant plutôt de niveau CE2, le second comprend les élèves pour lesquels les compétences en lecture sont en cours d'acquisition. Pour chaque discipline sont constitués des groupes de travail ou de niveau. Tout comme la classe préscolaire, les élèves de cette classe bénéficient de trois heures par semaine d'ateliers, les activités proposées étant les mêmes que celles déjà évoquées. D'autres personnes interviennent auprès des élèves sur le temps scolaire dans chaque classe. Le moniteur d'éducation physique intervient une fois par semaine, tout comme la psychomotricienne pour une séance collective d'une heure et demie. Dans les deux cas, l'enseignante participe de manière active aux activités. Les séances de psychomotricité ont pour objectif « de permettre à chaque enfant de se réinvestir à travers une prise en charge corporelle » et de favoriser « la participation active de chaque individu du groupe dans l'évolution du groupe »[111]. Ces séances entrent dans le cadre éducatif puisqu'elles ont également pour but de favoriser la cohésion du groupe de classe et de permettre un moment de calme.

La troisième classe regroupe dix élèves de douze à seize ans. Le niveau est là aussi hétérogène, ce qui a nécessité la création de groupes. Les cinq enfants de moins de quatorze ans forment le premier groupe, et ont un niveau scolaire de CM1/CM2. Ils suivent un enseignement général mais bénéficient comme les deux premières classes d'un temps de pratique en atelier (à raison de trois heures par semaine), d'une séance de psychomotricité et d'une séance d'éducation physique par semaine. Les cinq autres élèves, âgés de plus de

[111] AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986), « Psychomotricité ».

quatorze ans forment la classe « atelier » évoquée précédemment, dont le temps est partagé entre l'enseignement général avec les élèves de la troisième classe et l'enseignement technique. Parmi les élèves de la classe atelier, certains ont un niveau CE2, d'autre un niveau CM. L'objectif est de renforcer les compétences acquises en mathématiques (notamment en arithmétique et en géométrie) et en français, afin de préparer et faciliter les futurs apprentissages. La classe atelier bénéficie aussi de cours « d'éveil économique et social » où sont étudiés des thèmes tels que la Sécurité sociale. L'enseignement technique est défini comme complémentaire de l'enseignement général. Plusieurs objectifs sont mis en avant, tels que le renforcement des compétences scolaires, l'acquisition de compétences et connaissances professionnelles (« donner aux élèves par l'intermédiaire d'un enseignement social les connaissances et les moyens de se débrouiller sur un plan administratif et pratique », « acquérir des connaissances théoriques et pratiques sur les propriétés et les possibilités de mise en œuvre de matériaux », …), ainsi que des compétences sociales (« s'adapter à différents travaux et à différentes machines », « se confronter à certaines exigences en fournissant un travail précis et de qualité », « développer des qualités d'initiative, de goût, d'ordre et de propreté », « s'ouvrir sur l'extérieur », …). Il a aussi pour but d'après les membres des *Aubrys* de donner aux élèves la possibilité de dépasser leurs difficultés. Cet enseignement technique comporte une partie théorique divisée en deux heures de technologie et deux heures de dessin technique et une partie pratique d'environ dix heurs par semaine où les élèves travaillent le bois ou le fer. L'atelier bois est souvent pratiqué dans la première partie de l'année, puis l'atelier fer dans la seconde. Plusieurs types d'exercices sont proposés aux élèves comme des exercices pour maîtriser les outils et les gestes techniques, ou encore la réalisation d'objets. Ces activités nécessitent souvent l'utilisation de notions d'arithmétiques et de géométrie (mesure, tracés, schémas …).

Les méthodes pédagogiques issues de l'Education nouvelle sont utilisées dès les années 1960 au sein de l'Etablissement, afin d'offrir aux élèves un enseignement plus adapté à leurs difficultés. La formation professionnelle et le travail en atelier entrent également dans cette volonté, en plaçant l'élève dans des situations concrètes donnant du sens aux apprentissages. Le faible effectif des classes et le travail par groupe de niveaux permet aussi aux élèves d'avancer à leur rythme et de revenir sur certaines notions si nécessaire. L'objectif est que l'élève soit acteur de ses apprentissages.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était d'observer la prise en charge des enfants souffrants de déficiences intellectuelles légères et de troubles du comportement. Des généralisations ne peuvent être faites, néanmoins l'étude d'un exemple d'établissement spécialisé a permis de mettre en avant plusieurs éléments. La prise en charge au sein des *Aubrys* vise ainsi la rééducation des mineurs au niveau thérapeutique, scolaire et social, l'enjeu étant de permettre une réinsertion scolaire et/ou sociale par la suite. La structure des locaux est différente des internats qui se sont développés dans les années 1940. Fondée sur un système pavillonnaire devant faciliter une vie de groupe, les espaces verts et de loisirs sont plus nombreux. Le cadre dans lequel évoluent les jeunes est moins strict et se veut plus ouvert sur l'extérieur. Cependant, cette volonté d'une structure plus accueillante semble remise en cause au début et à la fin de la période étudiée par le mauvais état des locaux.

L'enseignement a une place importante dans la rééducation. Nous avons pu constater qu'une pédagogie de plus en plus adaptée est privilégiée dans l'établissement, notamment grâce à des effectifs plus réduits qui permettent une plus grande présence de l'enseignant pour chaque élève et un travail plus individualisé. Cette pédagogie adaptée apparait à la fois dans l'enseignement général dispensé au sein des classes par la constitution de groupes de niveaux par exemple, mais aussi dans l'enseignement plus technique donné dans un but d'insertion professionnelle future mais aussi dans un but éducatif (par l'expérimentation et la manipulation). L'influence des pédagogies nouvelles, bien que relative, apparait dans les modalités de travail proposées aux élèves ou encore dans les types d'activités. Des problématiques qui se développe à l'échelle nationale sont également visible dans le cas de l'établissement, notamment la question de l'externalisation dans un contexte de remis en cause de l'isolement des jeunes dits inadaptés dans des structures spécifiques. La socialisation par le biais de l'école, des loisirs et des sorties à l'extérieur apparait comme un élément majeur de la rééducation. A la fin de la période étudiée, nous pouvons constater que de moins en moins de mineurs accueillis aux *Aubrys* peuvent suivre une scolarité à l'extérieur, du fait notamment d'une évolution des troubles dont souffrent les mineurs. De plus, la politique d'intégration scolaire des années 1970 a facilité la prise en charge d'une grande partie des mineurs en milieu scolaire ordinaire, les mineurs accueillis dans les établissements spécialisés étant donc ceux ne pouvant suivre une scolarité à l'extérieur. Il serait intéressant de comparer cette recherche avec d'autres établissements de ce type dans la même période pour observer

par exemple si les évolutions de l'éducation spécialisée à l'échelle nationale ont eu des répercussions similaires ou différentes sur les autres établissements.

Concernant les limites de cette étude, plusieurs éléments peuvent être mis en avant. Tout d'abord, les documents étant lacunaires, des informations manquent pour certaines années et pour certains sujets, notamment pour ce qui concerne l'enseignement dans les années 1950-1960. Les informations recueillis dans les documents n'ont pas véritablement permis d'émettre des conclusions sur l'enseignement dans la première partie de la période étudiée. De plus, les éléments relatifs à l'enseignement pour l'ensemble de la période restent assez généraux, du fait du type de sources disponibles qui sont surtout des documents administratifs et des documents produits par la direction de l'établissement. Enfin, l'étude n'a pas permis d'étudier les activités réelles des élèves au sein des classes ou encore la manière dont pouvait se dérouler la classe. Nous n'avons pas pu par exemple observer la manière dont pouvait être introduites les notions et les apprentissages, ni observer de travaux d'élèves.

Pour conclure, ce mémoire s'inscrivant dans la formation professionnelle de professeur des écoles, il permet une réflexion sur sa propre pratique de classe. La législation française actuelle considère les déficiences mentales et les troubles du comportement comme des handicaps. Dès les années 1970, les placements en structures spécialisées sont remis en cause et se développe la notion d'intégration dans le milieu scolaire ordinaire. A partir de la fin des années 1990 et des années 2000, cette idée d'intégration est-elle-même remise en cause et remplacée par celle d'inclusion avec l'idée que c'est à la société et à l'école de s'adapter. La loi du 11 février 2005 affirme ainsi le droit pour chaque enfant à être scolarisé en milieu ordinaire, ce qui suppose que tout enseignant peut recevoir dans sa classe un enfant souffrant d'un handicap. Ce mémoire amène donc à s'interroger en tant que future professeur des écoles sur les méthodes pédagogiques qui peuvent être adaptées et qui peuvent faciliter la scolarité des élèves handicapés. Lors d'expériences professionnelles en classe, j'ai été « confrontée » à plusieurs reprises à des élèves présentant des handicaps de différents types : handicap mental léger, handicap sensoriel associé à des troubles du comportement ou encore le cas d'une élève de maternelle présentant des troubles importants du comportement (violence physique envers les adultes, envers les autres élèves et envers elle-même, crises d'agressivité régulières …). Dans ces différents cas, l'accueil de l'enfant dans la classe nécessitait une adaptation au niveau matériel, ou encore au niveau pédagogique Il peut s'agir par exemple d'un étayage plus important de l'enseignant, d'un recours plus important à la manipulation, d'une adaptation des supports … Au travers de cette recherche, l'un des

éléments qui semble primordiaux pour permettre à l'enfant de progresser est la socialisation. Il est important de permettre aux enfants souffrant de handicaps de participer pleinement à la vie de la classe. De plus, cette étude a permis de mettre en avant plusieurs méthodes et dispositifs pédagogiques développés dans le cadre des établissements spécialisés qui ont été repris dans l'enseignement « ordinaire » par la suite, et qui paraissent très intéressant pour l'enseignement notamment la pratique du journal scolaire. Des pistes pédagogiques intéressantes pour permettre à chaque élève d'avancer à son rythme et pour mettre en place une différenciation pédagogique dans la classe ont également pu être dégagées, telles que la création de groupes de travail qui permettent de prendre en compte les acquis de chaque élève.

BIBLIOGRAPHIE

Outils de travail :

1) Méthodologie :

CHARMASSON Thérèse (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles : guide du chercheur*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 2006, p. 80-113.

2) Revue :

Sauvegarde de l'enfance, Paris, Association régionale pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, 1946-2003.

3) Dictionnaire :

FUSTER Philippe, JEANNE Philippe, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Paris, Bordas, 2003.

Ouvrages :

1) L'éducation spécialisée :

DREANO Guy, *Guide de l'éducation spécialisée, 3ème édition*, Paris, DUNOD, 2006, p. 58-95, 209-211.

RUCHAT Martine, « Histoire de l'éducation spéciale : une spécificité plurielle », dans CHATELENAT Gisela, PELGRIMS Greta, *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2003, p. 155-169.

2) L'enfance inadaptée :

BASTIDE Frédérique, « La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire », *VST – Vie sociale et traitements*, n°111, 2011, p. 34-41.

CHAUVIERE Michel, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, Editions ouvrières, 1980.

DORISSON Catherine, « Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité », *Le français aujourd'hui*, n°152, 2006, p. 51-59.

FUSTER Philippe, JEANNE Philippe, *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Ed. Armand Colin, 1996.

MEGE-COURTEIX Marie-Claude, *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves, une mission de service public*, Ed. ESF, Paris, 2001.

ROCA Jacqueline, *De la ségrégation à l'intégration : l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Vanves, Edité par le CTNERHI, 1992.

VIAL Monique, « Enfants handicapés, du XIX^e^ au XX^e^ siècle », dans BECCHI Egle, JULIA Dominique (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident. 2. Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, p. 331-356.

3) Le métier et la formation d'éducateur spécialisé :

BOUSSION Samuel, *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession : le rôle de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés, 1947 à 1967.* Rennes, PUR, 2013.

MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Ed. de Minuit, 1983.

ROCA Jacqueline, « La formation des maîtres spécialisés, un terrain d'expérimentation pour l'Education Nouvelle. 1930-1964 », dans GUTIERREZ Laurent, BESSE Laurent, PROST Antoine, *Réformer l'école – l'apport de l'Education nouvelle (1930-1970)*, Paris, PUG, 2012, p. 305-315.

4) Les associations :

MEIGNANT Pierre, *Les associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. Thèse pour le doctorat en droit*, Université de Nancy, 1960.

ROCA Jacqueline, « Les relations ARSEA-UNAR avec l'état », dans PATERSON Florence, BARRAL Catherine, STIKER Henri-Jacques, *L'institution du handicap : le rôle des associations, XIXe-XXe siècles*, Rennes, *PUR*, 2000.

5) Méthodes éducatives et pédagogiques

BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gérard, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 225-229.

DAVAL René, « Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers », *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 2008/2 n° 8, p. 5-20.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui,* Paris, Ed. Armand Collin, Collection Formation des enseignants, 1994, p. 242-250.

POEYDOMENGE Marie-Louise, *L'éducation selon Rogers, Les enjeux de la non-directivité*, Paris, Dunod 1984.

6) Mémoire / Travail universitaire :

JAMET Pascaline, *« Le Logis », Institut médico-pédagogique de l'association « Vers la vie » entre 1951 et 1970 : un centre de rééducation au service de jeunes adolescents caractériels. Mémoire de maîtrise en Histoire contemporaine,* Université d'Angers, 2004.

RIVIERE Marine, *Evolution de l'Association de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de Maine-et-Loire (1946-1960), Mémoire de maîtrise en Histoire et document, spécialité Recherche Histoire des régulations sociales,* Université d'Angers, 2012-2013.

SITOGRAPHIE

JURMAND J.-P., « De l'enfance irrégulière à l'enfance délinquante (1945-1950), itinéraire d'une pensée, naissance d'un modèle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, [en ligne], Numéro 3, 2000, mis en ligne le 30 avril 2007, consulté le 14 janvier 2014.

www.enfantsenjustice.fr

LE GUILLANT Louis, « Les associations régionales », *Sauvegarde*, n°1, mai 1946, p. 5-14, consulté le 12/01/2014.

LE GUILLANT, Louis, MONNERAT, E., « Remarques sur les établissements pour enfants inadaptés », *Sauvegarde de l'enfance,* n°1, janvier 1950, p. 3-13, consulté le 12/01/2014.

ANNEXES

Annexe 1

GRILLE DE QUESTIONS POUR L'ETUDE DES ARCHIVES **Comment était pensée la prise en charge des enfants et adolescents atteints de déficiences intellectuelles ou de troubles du comportement au sein du centre des *Aubrys* ?**
Combien d'enfants ? quel âge ? filles / garçons ? De quels types de déficiences ou de troubles étaient-ils atteints ?
Quel était l'objectif de cette prise en charge adaptée pour les enfants ?
La structure de l'établissement était-elle pensée en fonction des besoins des élèves accueillis (structure de l'internat, des dortoirs et des lieux de vie, organisation des classes …) ?
Comment s'organisait la vie des élèves dans l'établissement ? (emploi du temps, déroulement de la journée …)
En quoi consistait l'enseignement délivré dans l'établissement ?
Quelles méthodes éducatives et pédagogiques étaient privilégiées et pourquoi ?
Les documents concernant les liens entre l'IMP et : - L'ARSEA d'Angers - Le Ministère de l'Education nationale - Le Ministère de la Santé

Annexe 2

<table>
<tr><td colspan="2">FICHE D'ANALYSE DE DOCUMENT</td></tr>
<tr><td colspan="2">Thème(s) :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Source primaire ou secondaire ?</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Critique externe</td><td>Etat du document :</td></tr>
<tr><td>Format :</td></tr>
<tr><td>Type de document (correspondance, document administratif, plan …) :</td></tr>
<tr><td>Expéditeur(s) / Emetteur(s) :</td></tr>
<tr><td>Auteur(s) :</td></tr>
<tr><td>Destinataire(s) :</td></tr>
<tr><td>Date / Contexte :</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Critique interne (analyse de contenu)</td><td>Objet précis du document :</td></tr>
<tr><td>Motivations de l'auteur :</td></tr>
<tr><td>Vocabulaire employé pour désigner les élèves :</td></tr>
<tr><td>Informations qui s'en dégagent (en se référant à la grille de questions) :</td></tr>
</table>

Annexe 3

Tableau n°3. Effectifs, fonctions et qualifications des éducateurs

Année	***Nombres d'éducateurs***	***Fonctions et/ou qualifications***
1955	2	– une éducatrice ayant un Diplôme de Jardinière d'enfant, – un éducateur disposant du baccalauréat
1966	8	– un éducateur-chef – sept éducateurs
1974-1975	9	– quatre éducateurs ayant un diplôme d'éducateur spécialisé – deux moniteurs éducateurs diplômés – trois éducateurs en cours de formation
1979	15	– quatre éducateurs ayant un diplôme d'éducateur spécialisé – deux éducateurs en formation en cours d'emploi – cinq candidats élèves éducateurs – quatre moniteurs éducateurs diplômés
1983	17	– sept éducateurs spécialisés – un moniteur éducateur, – trois éducateurs en formation en cours d'emploi – six stagiaires
1985-1986	13	– Les éducateurs disposent tous d'un diplôme d'éducateur spécialisé.

Sources : Archives départementales de Maine-et-Loire, 321 J 23, 321 J 150 et 321 J 151.

Annexe 4

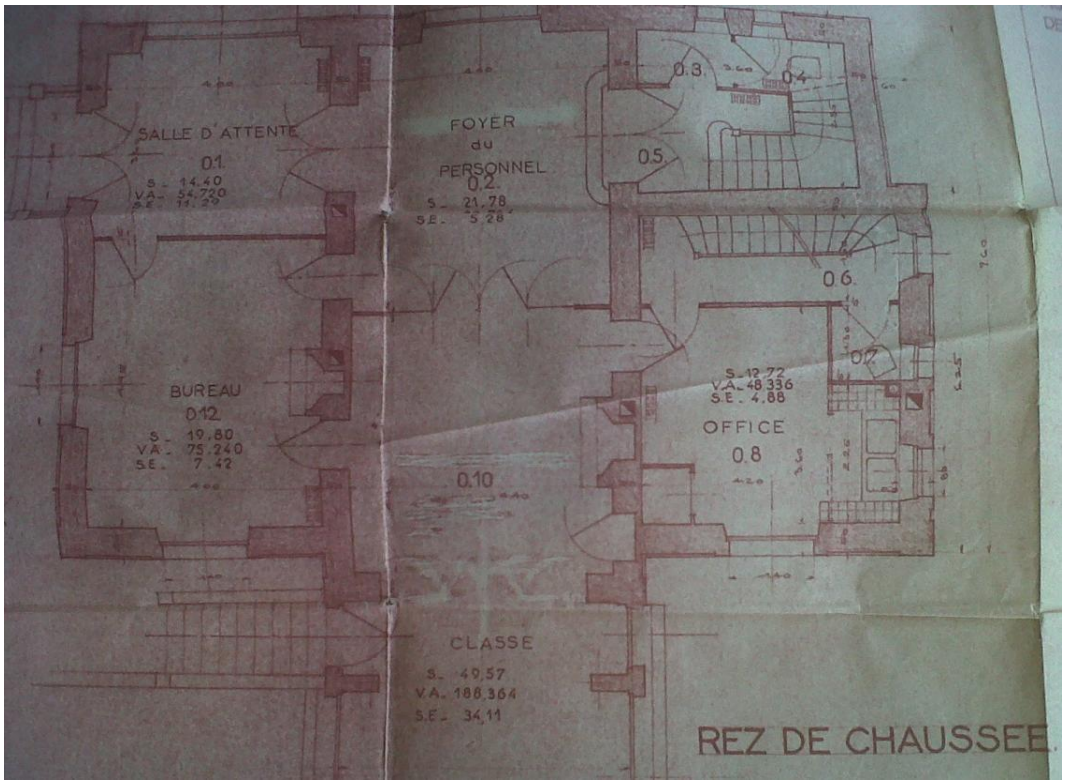
Tableau n° 4 : Effectifs et âge des mineurs accueillis dans l'établissement

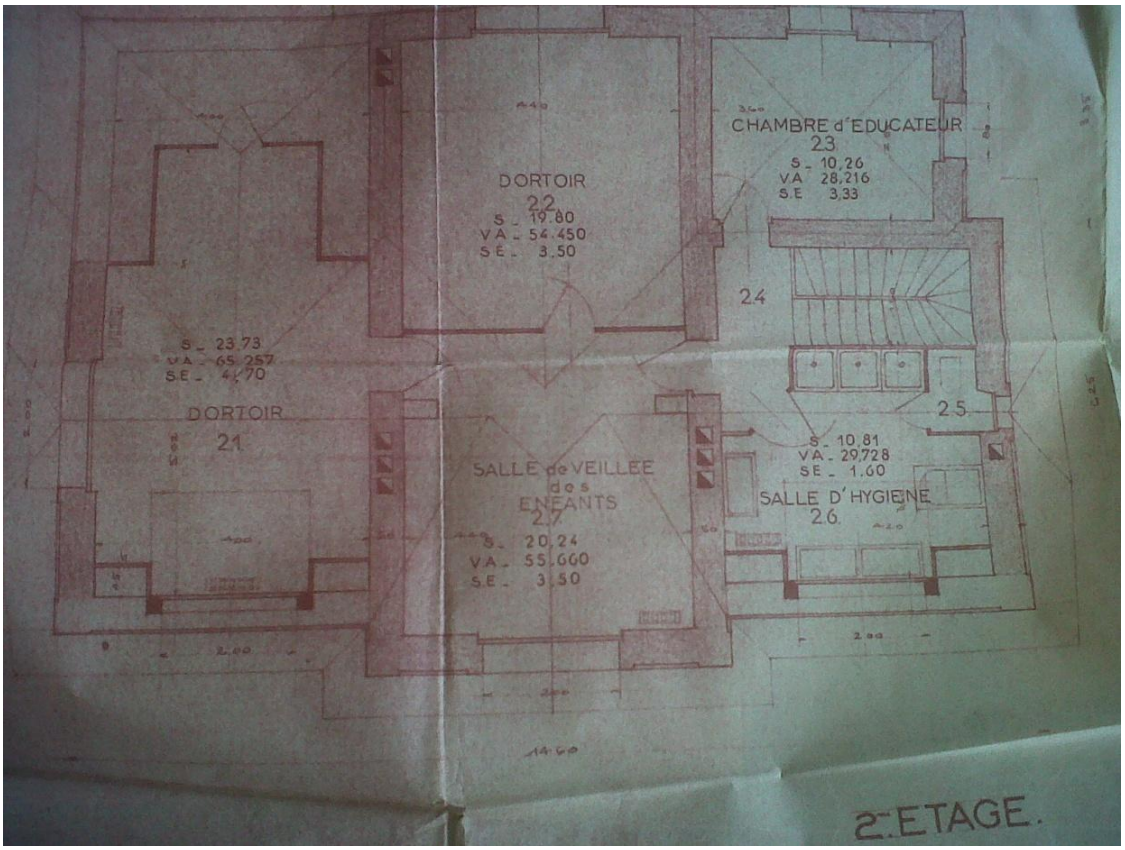
Année	Nombre de jeunes accueillis	Âge des élèves accueillis	Origine géographique des élèves	Origine en termes de placement
1954	20	8 à 14 ans	non donné	non donné
1958	34	Non donné	non donné	non donné
1960	32	Non donné	non donné	non donné
1965	52	6 à 14 ans	non donné	non donné
1966	56	Non donné	non donné	non donné
1969	58	Non donné	non donné	non donné
1974	56	6 à 16 ans	46 de la Sarthe et 7 du Maine-et-Loire, 3 d'autres départements ou d'autres régions.	44 pris en charges par la Sécurité sociale et régimes annexes, 12 confiés par la DASS et les Juges des enfants.
1975	55	Non donné	non donné	non donné
1976	56	Non donné	45 de la Sarthe, 5 du Maine-et-Loire, 4 de la région parisienne, 1 d'Eure-et-Loir, 1 de Mayenne	5 placés par le juge des enfants, 5 pupilles de l'aide sociale à l'enfance, 46 confiés par la famille, la sécurité sociale ou autres organismes et pris en charge par la Sécurité sociale
1977	56	7 à 16 ans	.	3 placés par le juge des enfants, 4 pupilles de l'aide sociale à l'enfance, 49 confiés par leur famille, la sécurité sociale ou autres organismes dont 1 pris en charge par l'Aide médicale, 40 par la Sécurité sociale et 8 par d'autres organismes
1985	40	8 à 14 ans	non donné	non donné
1986	40	6 à 16 ans	non donné	98% placés par la CDES (Commissions départementales de l'Education spéciale)

Sources : Archives départementales de Maine-et-Loire, 321 J 23, 321 J 150, 321 J 151.

Annexe 5

Plans de la Villa, janvier 1954

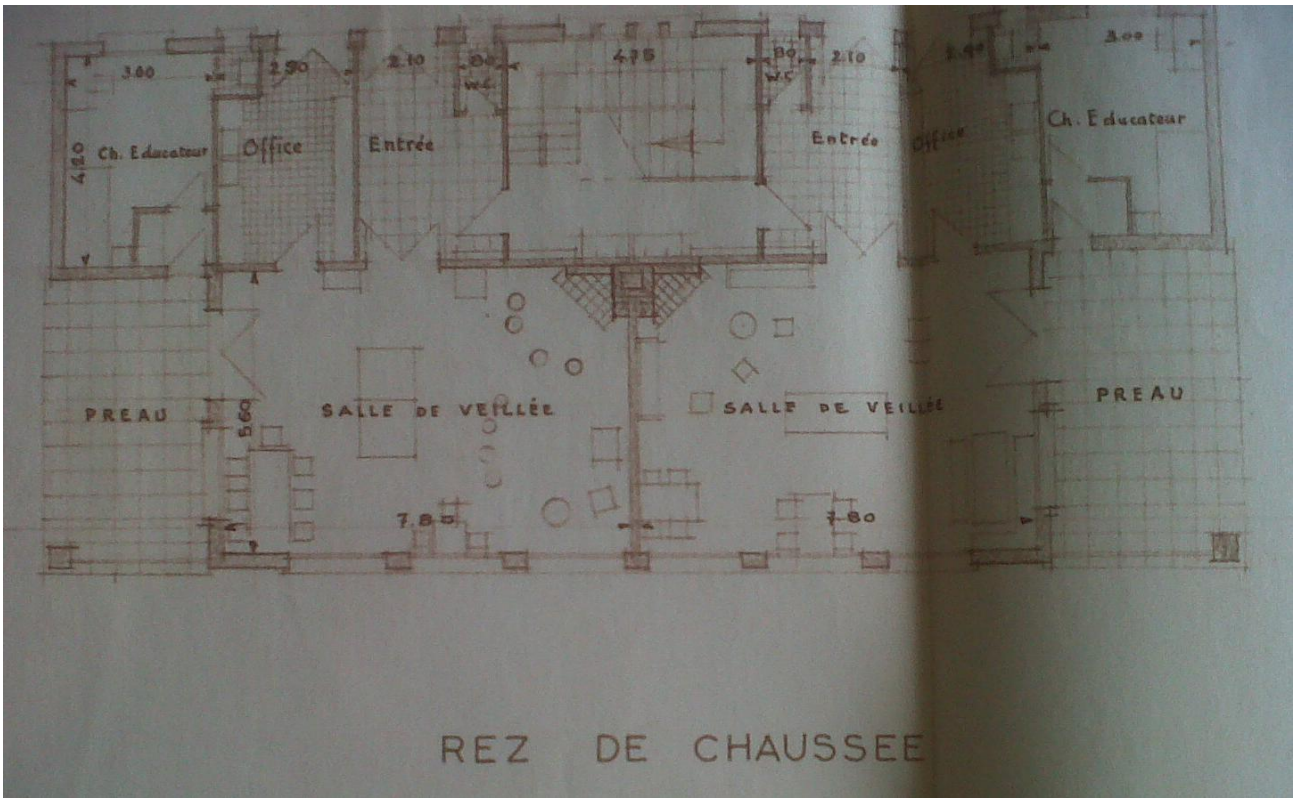


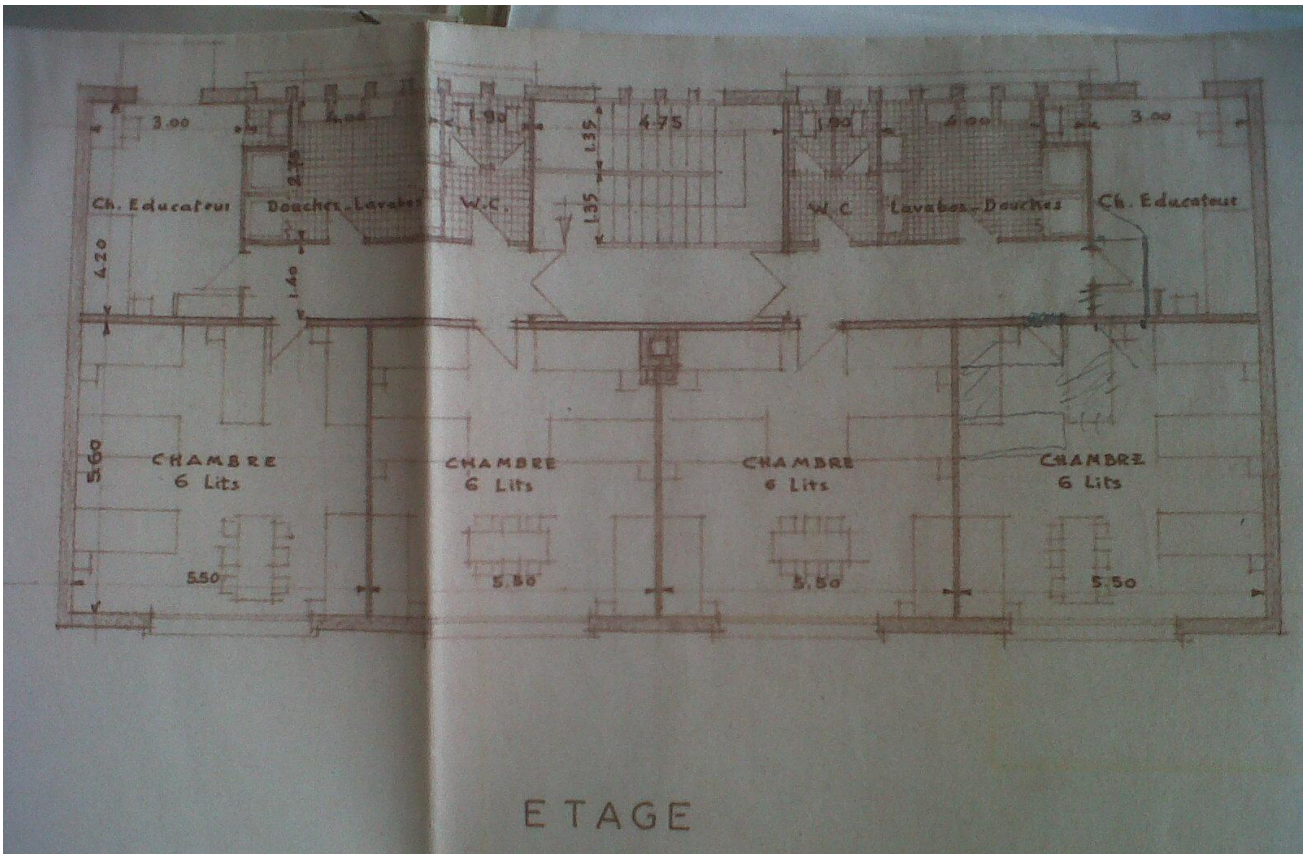


Source : AD 49, 321 J 20, Travaux d'aménagement

Annexe 6

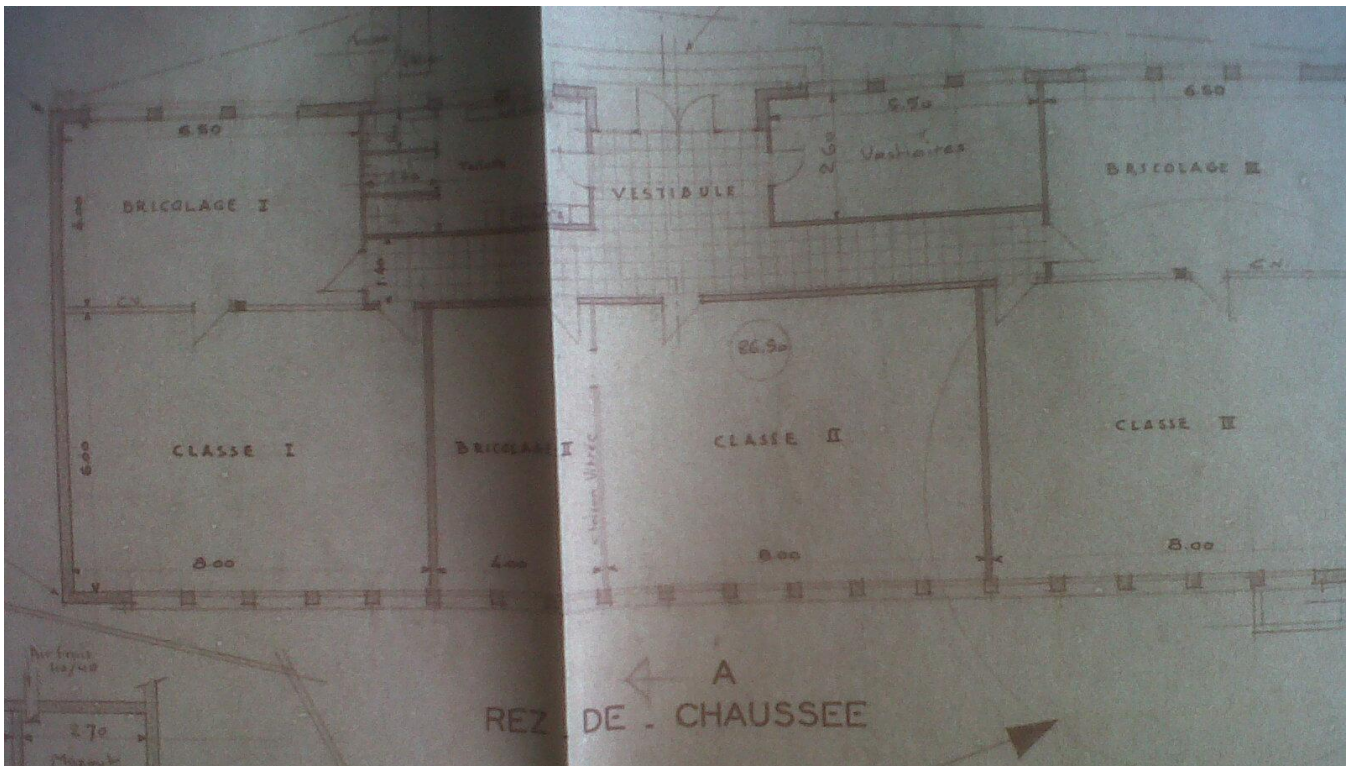
Plans des deux sections installées dans les communs, janvier 1961





Source : AD 49, 321 J 20, Travaux d'aménagement

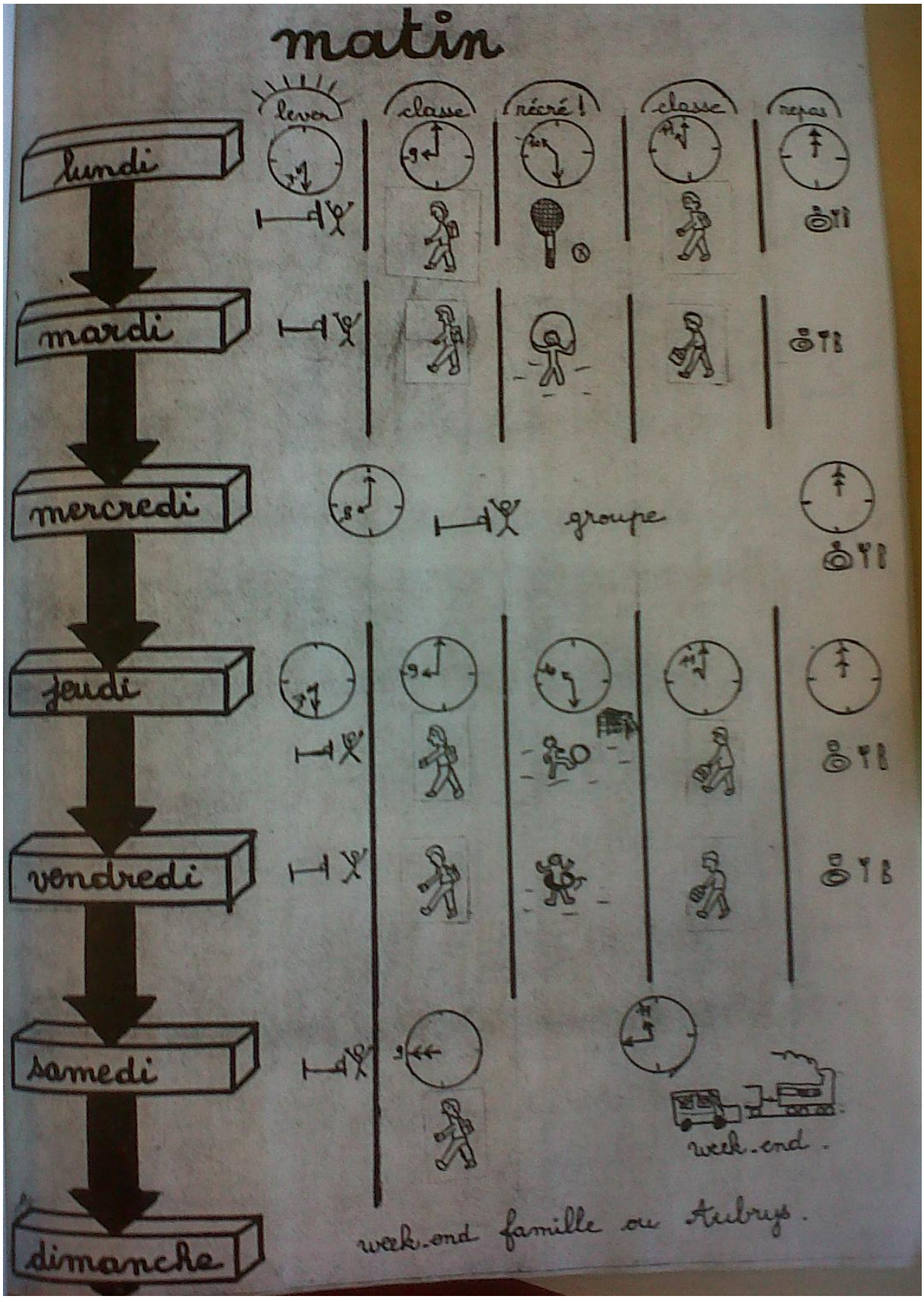
Annexe 7
Plans des classes (janvier 1961)

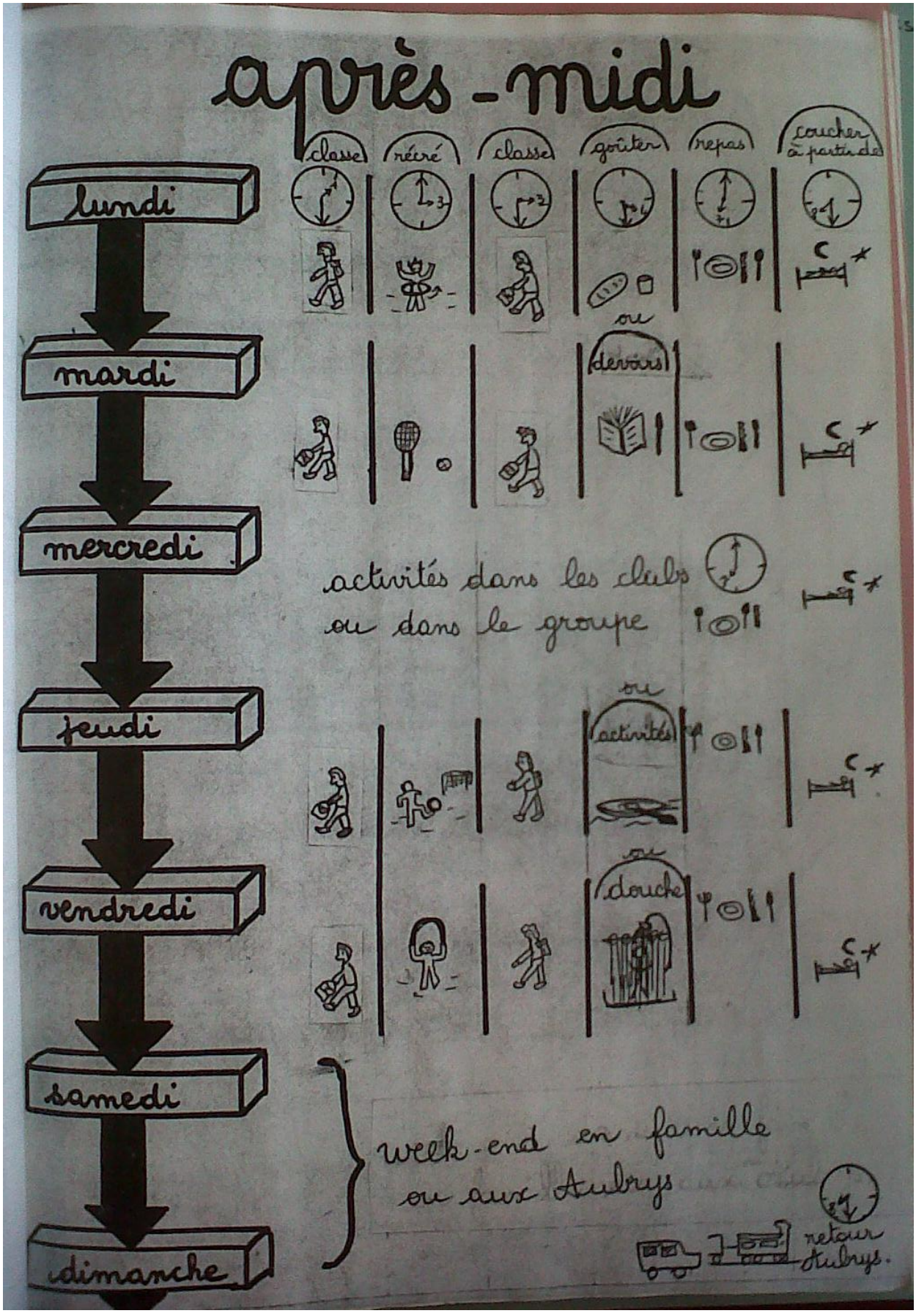


Source : AD 49, 321 J 20, Travaux d'aménagement**.**

Annexe 8

Emploi du temps du matin et de l'après-midi, année scolaire 1985-1986.

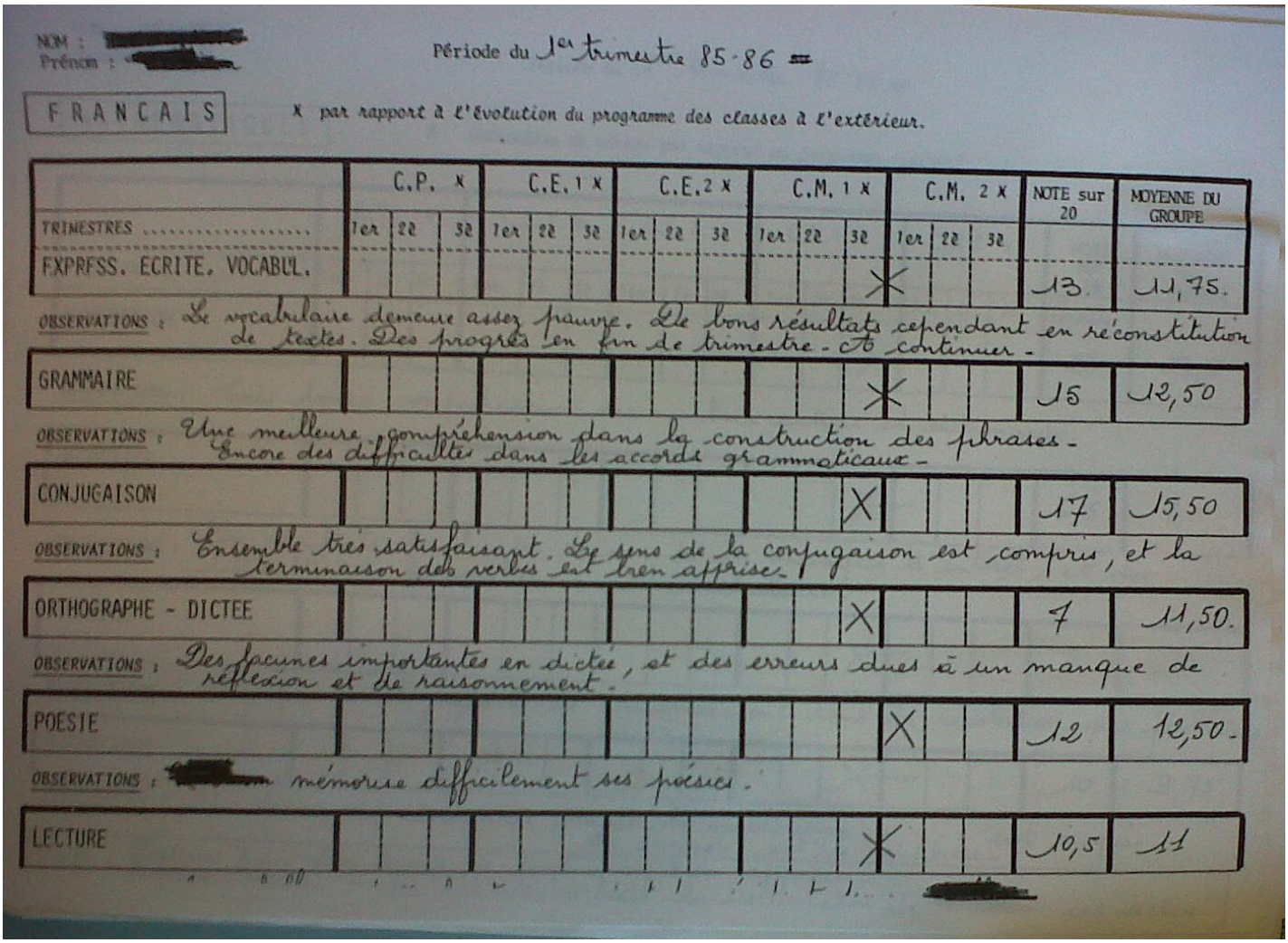




Source : AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986).

Annexe 9

Fiches d'évaluation trimestrielle d'un élève en français (1985-1986).



NOM : [redacted]
Prénom : [redacted]

Période du 1er trimestre 85-86

FRANCAIS

X par rapport à l'évolution du programme des classes à l'extérieur.

	C.P. X			C.E.1 X			C.E.2 X			C.M. 1 X			C.M. 2 X			NOTE sur 20	MOYENNE DU GROUPE
TRIMESTRES	1er	2e	3e	1er	2e	3e	1er	2e	3e	1er	2e	3e	1er	2e	3e		
EXPRESS. ECRITE. VOCABUL.												X				13	11,75.

OBSERVATIONS : Le vocabulaire demeure assez pauvre. De bons résultats cependant en reconstitution de textes. Des progrès en fin de trimestre - à continuer -

GRAMMAIRE												X				15	12,50

OBSERVATIONS : Une meilleure compréhension dans la construction des phrases - Encore des difficultés dans les accords grammaticaux -

CONJUGAISON												X				17	15,50

OBSERVATIONS : Ensemble très satisfaisant. Le sens de la conjugaison est compris, et la terminaison des verbes est bien apprise.

ORTHOGRAPHE - DICTEE												X				7	11,50.

OBSERVATIONS : Des lacunes importantes en dictée, et des erreurs dues à un manque de réflexion et de raisonnement.

POESIE													X			12	12,50.

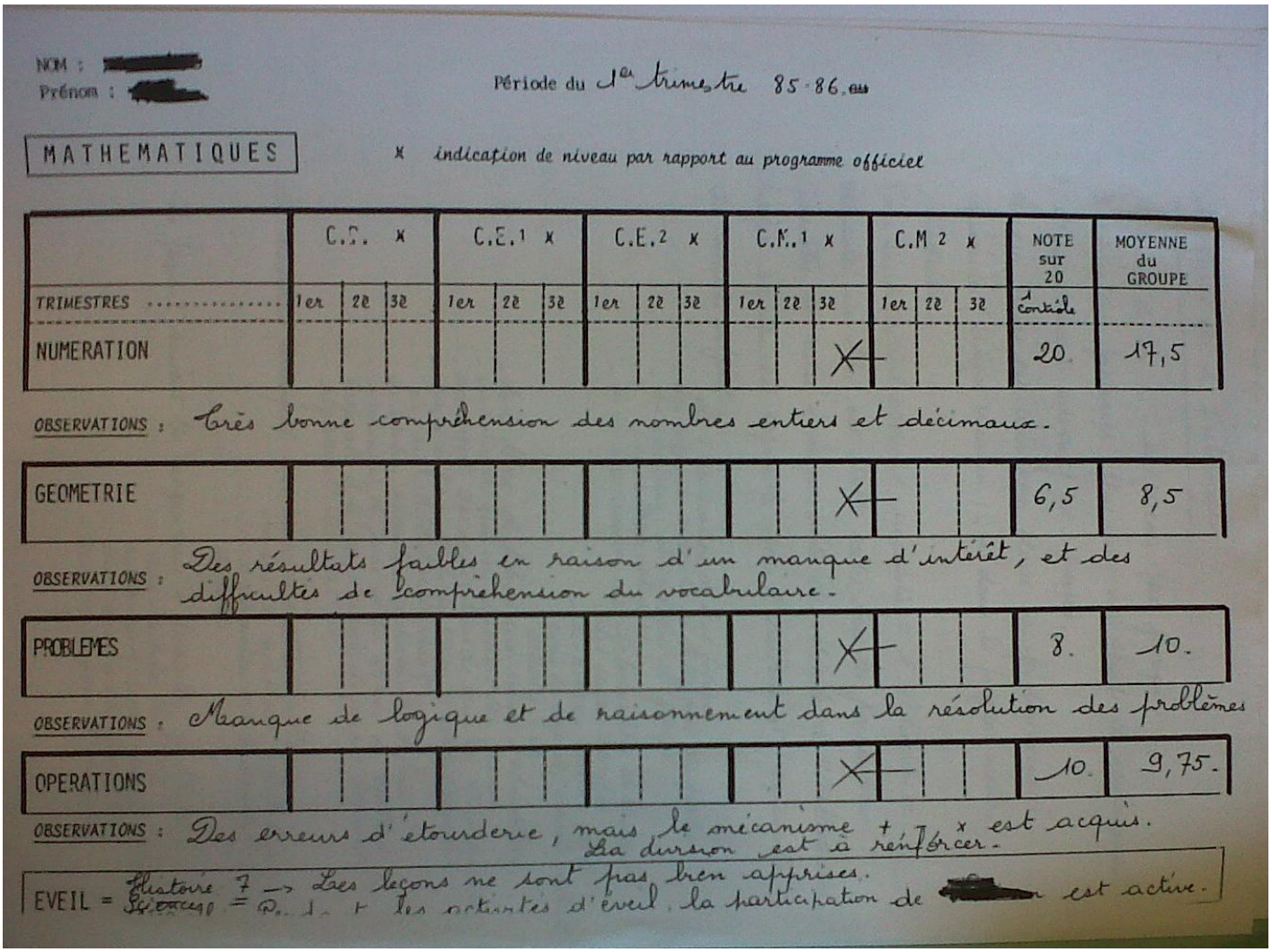
OBSERVATIONS : [redacted] mémorise difficilement ses poésies.

LECTURE												X				10,5	11

Source : AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986).

Annexe 10

Fiches d'évaluation trimestrielle d'un élève en mathématiques (1985-1986).



NOM : [redacted]
Prénom : [redacted]

Période du 1er trimestre 85-86.

MATHEMATIQUES

x indication de niveau par rapport au programme officiel

	C.P. x			C.E.1 x			C.E.2 x			C.M.1 x			C.M 2 x			NOTE sur 20	MOYENNE du GROUPE
TRIMESTRES	1er	2e	3e	1er	2e	3e	1er	2e	3e	1er	2e	3e	1er	2e	3e	1 contrôle	
NUMERATION												X				20.	17,5

OBSERVATIONS : Très bonne compréhension des nombres entiers et décimaux.

GEOMETRIE												X				6,5	8,5

OBSERVATIONS : Des résultats faibles en raison d'un manque d'intérêt, et des difficultés de compréhension du vocabulaire.

PROBLEMES												X				8.	10.

OBSERVATIONS : Manque de logique et de raisonnement dans la résolution des problèmes

OPERATIONS												X				10.	9,75.

OBSERVATIONS : Des erreurs d'étourderie, mais le mécanisme + - x ÷ est acquis. La division est à renforcer.

EVEIL = ~~Histoire 7~~ ~~Sciences~~ = D. I. + les activités d'éveil. La participation de [redacted] est active.

Source : AD 49, 321 J 151, Action éducative (1984-1986).

Résumé

L'éducation spécialisée s'est considérablement développée en France depuis la fin de la Seconde guerre mondiale, permettant la création de nombreuses structures éducatives spécialisées en particulier pour les enfants et adolescents atteints de troubles du comportement ou de déficiences mentales. Dans les années 1950-1960, la prise en charge de ces mineurs se fait le plus souvent en internat, dans un objectif de soins et de rééducation à la fois scolaire et sociale. Cependant, ce modèle est remis en cause à partir des années 1970, et la scolarisation en milieu ordinaire est prônée. Afin de mieux saisir les enjeux actuels autour de la scolarisation des enfants handicapés, ce mémoire étudie donc un exemple local à partir des archives du centre médico-pédagogique des *Aubrys* créé par l'ARSEA d'Angers en 1953 dans la Sarthe. L'étude porte plus précisément sur la vie des élèves dans l'établissement et sur l'enseignement, dispensé dans des classes à faible effectif. Plusieurs méthodes pédagogiques sont privilégiées pour offrir aux élèves un enseignement plus adapté à leurs difficultés.

Mots-clés : Education spécialisée, troubles du comportement, déficience mentale, rééducation, enseignement, méthodes pédagogiques, intégration.

Abstract

The special education has grown considerably in France since the end of Second World War, allowing creation of many educational structures specialized in particular for children and teenagers affected by beahvioural disorders or by mental deficiencies. In the years 1950-1960, coverage of these minors is made most of the time in boarding school, in an objective of care and, at the same time of school and social reformation. However, this model is questioned since the 1970s, and schooling in ordinary environment is advocated. To seize better the current stakes around the schooling of the handicapped children, this research concentrates on a local example from the archives of the medical educational center of Aubrys founded by the ARSEA of Angers in Sarthe. The study concerns more exactly the life of pupils in the centre and education, dispensed in classes with low number. Several educational methods are favoured to offer pupils an education more adapted to their difficulties.

Keywords : Special education, behaviour disorders, mental deficiencies, rehabilitation, education, educational methods.