

## LA SCOLARISATION D'ENFANTS ARRIERES ET HANDICAPES MENTAUX EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE: ETUDE HISTORIQUE COMPARATIVE

Siegling Ellger-Rüttgardt

L'article établit le parallèle entre la création des classes de perfectionnement en France et en Allemagne et il traite de l'évolution de l'enseignement spécial français par rapport à celui en Allemagne. En conclusion, l'auteur souligne le défi de l'école traditionnelle à répondre à l'idéal d'intégration scolaire des enfants handicapés et défavorisés.

Heinrich Kielhorn (1847-1934), qui fut le promoteur le plus important du développement de l'école de perfectionnement en Allemagne, reçut dans son école de Brunswick de nombreux visiteurs. Le livre d'or de son établissement signale, outre les visiteurs allemands, de nombreux étrangers parmi lesquels des personnalités françaises.

Les villes allemandes qui avaient créé des écoles de perfectionnement au début de ce siècle constituèrent un pôle d'attraction pour les visiteurs étrangers et l'Allemagne servit d'exemple et de modèle pour différents pays quant à la scolarisation des enfants retardés ou arriérés (pris dans un sens historique) du système scolaire ordinaire. Mais ces deux faits n'ont trouvé jusqu'alors guère de retentissement dans l'historiographie française<sup>1</sup> et allemande de l'éducation spécialisée. C'est ainsi que se trouve vérifié pour l'enseignement spécialisé ce qui se produit pour l'histoire des deux pays proches: ce que fait le voisin est en grande partie ignoré. Est-il vraiment utile de signaler, vu le programme d'unification de l'Europe, dans le domaine de

l'éducation et vu l'importance particulière de la France et de l'Allemagne, que cet état de fait est plus que regrettable? Le présent article doit être compris comme une tentative de dialogue franco-allemand dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés mentaux et défavorisés.

Si nous constatons que l'ouverture de plus en plus fréquente d'écoles de perfectionnement en Allemagne à la fin du siècle précédent revêtait pour les experts de différents états européens un caractère de modèle, et si l'on considère d'autre part que le débat sur l'intégration poursuivi depuis deux décennies dans la République fédérale allemande se réfère par contre aux exemples positifs des autres pays européens, les questions suivantes, importantes pour le présent, se posent: Quelles étaient les raisons qui firent apparaître, il y a environ cent ans, l'école de perfectionnement comme une innovation pédagogique attrayante, même à l'étranger? Et question tout aussi passionnante, comment et pourquoi se développa dans d'autres pays tel que la France, la Grande

---

Siegling Ellger-Rüttgardt, Professeure, Université Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Bismarckstrabe 2, D - 3000, Hannover 1.

---

1. Une exception: l'essai riche en informations de Pélucier et Thuillier (1979), qui dénote de nombreux aspects comparatifs.

Bretagne, le Danemark et la Suède, un concept pédagogique de perfectionnement pour les "retardés" et "handicapés mentaux" qui dénote de grandes différences par rapport au système totalement autonome des écoles de perfectionnement allemandes, du moins lorsqu'on se place du point de vue actuel?

Dans les paragraphes suivants seront successivement abordés:

- . les raisons qui ont poussé l'Allemagne à créer des écoles de perfectionnement totalement autonomes;
- . le retentissement en France de la création des premières écoles du perfectionnement;
- . la justification de l'exigence de formes d'éducation spéciale;
- . l'organisation scolaire pour les "débiles légers".

### PARALLELE ENTRE LA CREATION DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT EN FRANCE ET DES ECOLES DE PERFECTIONNEMENT EN ALLEMAGNE

En 1899 paraissait dans le journal français "*Revue philosophique*" un article intitulé "*Les enfants anormaux*" dans lequel l'auteur Camailhac se plaignait amèrement de ce que la France ait l'honneur d'avoir développé des méthodes révolutionnaires pour l'éducation des sourds et des aveugles (abbé de l'Épée et Valentin Haüy) et des handicapés mentaux (Itard, Seguin), mais de ce qu'elle venait loin derrière des pays tels que le Danemark, la Grande Bretagne et l'Allemagne pour ce qui est de la création d'organismes scolaires correspondants. On y déplorait l'état de fait suivant: la loi de 1882 sur la scolarité obligatoire pour tous - notons que la Prusse l'avait décrétée plus de cent ans auparavant - prévoyait des mesures éducatives pour les aveugles et les sourds uniquement; quant aux "retardés" et aux "idiots" ils

n'y étaient même pas mentionnés et, même pour les sourds et les aveugles, l'Etat n'avait pris aucune mesure pratique jusqu'alors. Se fondant sur la déclaration des droits de l'homme proclamée lors de la grande Révolution cent ans auparavant, l'auteur, Camailhac, exigeait des mesures d'éducation et d'enseignement pour les enfants "anormaux" qui avaient été jusque-là privés de tout soutien de l'Etat et en étaient réduits à l'assistance des initiatives privées.

Le débat relatif à l'enseignement et à l'instruction d'enfants handicapés, mené surtout dans le journal "*Revue philanthropique*", ainsi que les activités de différentes personnalités telles que Bourneville<sup>2</sup> ou Binet et Simon ne restèrent pas sans suite; en 1909 l'Assemblée Nationale française décrétait une loi sur la création de classes et écoles de perfectionnement. Ainsi un premier pas était fait, qui n'apporta cependant de transformations radicales que très lentement. En 1913 encore le directeur d'un asile d'aliénés se plaignait dans la revue "*La France médicale*" de ce que l'étranger avait de beaucoup dépassé "le pays natal" concernant l'instruction des enfants débiles et anormaux: "C'est avec un douloureux serrement de coeur que j'écris cet article, car il montrera, comme ce n'est hélas! que trop fréquent: que ce sont des Français qui ont été les initiateurs de réformes utiles, mais que c'est à l'étranger qu'on a tiré les profits de leurs découvertes. Partout, hors de France...la question de l'éducation des anormaux est plus avancée que chez nous" (Wahl, 1913, p. 1).

Quelles motivations, quels intérêts sociaux avaient donc conduit à la création de classes spécialisées. En Allemagne et dans le débat français pareillement, on reconnaît deux raisons principales

---

2. Bourneville, né en 1840, député parisien depuis 1875 et membre de l'opposition politique, devint Directeur de l'hôpital de Bicêtre. Influencé par les idées et les méthodes de Séguin, il se voua très tôt à l'éducation d'enfants handicapés. C'est lui qui formula et mit en pratique les méthodes dites médico-pédagogiques; Maria Montessori fut un de ses hôtes; elle étudia son concept médico-pédagogique sur place (cf. aussi Pélicier et Thuillier, 1979).

à l'exigence de classes spéciales pour les débiles mentaux: l'une humanitaire et pédagogique, l'autre socio-utilitaire. A cause de l'introduction et de l'application de plus en plus complète de la scolarisation obligatoire - pensons aux effets des mesures générales prussiennes de 1872 sur le développement et la propagation de l'éducation spécialisée allemande - pédagogues, médecins et responsables politiques entre autres, se rendirent de plus en plus compte de l'injustice faite aux enfants handicapés dans l'instruction publique. C'est ainsi que le français Paul Strauss démontre, dans un rapport pour le troisième congrès de la Bienfaisance privée de 1903, qu'environ 1 000 aveugles seulement reçoivent un enseignement suffisant; plus de 4 000 par contre n'en reçoivent aucun. Sur les 4 000 sourds environ 3 000 sont hors du circuit scolaire. La situation des débiles mentaux est encore plus désolante, car leur enseignement n'est même pas prévu par la loi sur la scolarité obligatoire. En résultent les exigences suivantes: un soutien pédagogique dans les institutions qui existent déjà pour les plus atteints d'entre eux et, pour les débiles légers et les arriérés, - suivant le modèle d'autres pays européens en particulier celui de l'Allemagne - la création de classes spéciales, conçues comme des unités indépendantes ou comme faisant partie de l'école primaire.

Le sort de ces "malheureux", toujours en retard par rapport à leurs camarades de classe, est décrit avec insistance par différents auteurs. En conséquence, il apparaît pédagogiquement juste et raisonnable de donner un enseignement spécifique à des enfants. En même temps leur porter assistance est une nécessité humanitaire, puisqu'ils ne sont pas responsables de la destinée qui les frappe. L'on se réfère à l'introduction de la scolarité obligatoire pour tous depuis 1882 et aux effectifs surchargés qui en résultent dans de nombreuses classes, et l'on fait alors ressortir que s'occuper en particulier des enfants arriérés signifierait en même temps négliger les autres élèves (cf. Mannheim-Gommes, 1901, p. 558). Dans leur livre "*Les enfants anormaux*" paru en 1907, Binet et Simon ont décrit très

lucidement la situation des enfants en échec scolaire: "Eh bien, il reste précisément les enfants dont la loi nouvelle va avoir à s'occuper. Ceux-ci ne sont pour le moment dans aucune école spéciale; ils continuent à fréquenter les établissements primaires, dont on ne peut leur fermer les portes, puisqu'ils sont soumis par leur âge à l'obligation de la scolarité. Mais ils ne profitent pas beaucoup de l'enseignement donné à l'école, et c'est là ce dont se plaignent les maîtres, avec la dernière énergie. Ces enfants, disent ces derniers, ne ressemblent pas du tout à l'immense majorité des autres élèves. Un grand nombre d'entre eux sont atteints de débilité mentale; sans être complètement inintelligents, ils ne sont pas suffisamment doués pour bénéficier d'un travail commun avec les normaux; ils ne comprennent pas, ils ne peuvent pas suivre; ils profitent si peu de la fréquentation de l'école que quelques-uns n'arrivent même pas à s'assimiler l'instruction du cours élémentaire. Souvent ils se désintéressent de la classe; et c'est encore heureux, car alors on les oublie dans leur coin, et on fait la classe comme s'ils n'étaient pas là. Mais beaucoup de ces enfants sont des instables; ils ont le caractère irritable, le corps toujours en mouvement; ils sont réfractaires à la discipline ordinaire. Ils deviennent une cause incessante de troubles et d'ennuis pour le maître et pour les camarades. La surveillance d'un seul anormal, disent parfois les instituteurs est plus pénible que la direction de vingt normaux. On est obligé de négliger ou ceux-ci ou ceux-là.; et les deux alternatives sont également fâcheuses" (1907, p. 8-9).

L'exigence de classes spéciales particulières ou encore d'écoles de perfectionnement pour des raisons humanitaires et pédagogiques, est en règle générale étroitement liée à celle avancée pour des raisons sociales, quoique l'importance mise sur l'un ou l'autre de ces aspects varie considérablement. Les paroles d'un élève du médecin Bourneville sont caractéristiques de la double légitimation qui marque aussi la pédagogie spécialisée allemande: "Si la société a le droit de se défendre contre les dangereux, elle a le devoir de protéger les faibles"

(Royer, 1907, p. 5). Et Paul Dubois, qui entreprit pour le compte du musée social<sup>3</sup> un voyage d'information en Belgique et en Allemagne du Nord et présenta un rapport exhaustif sur l'enseignement spécialisé belge et allemand, écrit à la fin de ses conclusions: "Eh bien, jusqu'à présent, les malheureux enfants dont nous venons d'étudier la situation ont moins reçu de la société que leurs camarades mieux doués. L'élémentaire justice exige qu'il en soit autrement et qu'on répare, dans la mesure du possible, l'inégalité naturelle. Nous croyons avoir montré, par l'exemple des pays voisins, que l'intérêt social se confond souvent ici avec le devoir social" (1906, p. 84).

Les remarques formulées par Binet et Simon dans l'introduction de leur écrit, à savoir que l'attitude fondamentale de la philanthropie désintéressée était quelque peu dépassée et que la notion d'intérêt général d'une société devait être introduite, reviennent sous des formulations semblables chez de nombreux auteurs français. En vertu de quoi on propage des mesures d'éducatrices particulières pour les handicapés et les enfants en échec scolaire. Sur ce second point, l'Allemagne avait déjà souligné les avantages d'un groupe de personnes handicapées qui devient utile à la société.

Voici comment Dubois commente non sans admiration le résultat nettement plus élevé du bilan statistique du coût des écoles de perfectionnement établi par les communes allemandes. "Il est évident que ces chiffres ont fait hésiter quelquefois les autorités responsables de l'équilibre du budget communal, et les hommes qui ont pris l'initiative de la création de ces écoles se sont vus opposer des arguments d'ordre financier. Ils en ont triomphé et on peut dire que les Allemands ont maintenant partout compris toute l'importance sociale de cette réforme de l'enseignement primaire" (p. 52-53). La remarque du médecin Pascal, en 1913, se rapporte également à l'Allemagne; elle est formulée pratiquement dans les mêmes termes: "Depuis trente ans, l'Allemagne s'est attachée avec persévérance à l'oeuvre de préservation sociale. Elle a compris qu'élever dans des maisons

d'éducation spéciale le plus grand nombre possible d'enfants anormaux, c'est diminuer le nombre de maisons de correction" (p. 256-266).

En France, on avance aussi l'argument que les personnes concernées représentent une population relativement importante, laquelle constituerait, sans instruction et éducation appropriées, un danger social pour la communauté. La menace de "déchéance morale" et "d'incapacité sociale" (Strauss 1903, p. 190), des "non-valeurs sociales des vagabonds, des délinquants" (Jaquin, 1905, p. 318), à laquelle il est fait allusion si l'on négligeait de prendre des mesures pédagogiques particulières pour les enfants arriérés, est certes un argument répandu et récurrent, mais il n'apparaît en règle générale jamais de façon isolée; il est toujours lié à celui de la responsabilité sociale et humanitaire vis-à-vis des membres les plus faibles de la société.

On est en droit de penser que l'héritage de la Révolution française, par lequel chaque citoyen, même handicapé et moins performant, possède les mêmes droits, joue un rôle incomparablement plus grand en France dans la discussion sur la scolarisation des enfants handicapés et abandonnés qu'en Allemagne sous l'empereur Guillaume I<sup>er</sup>, où ce sont les représentants conservateurs et en partie réactionnaires de l'école de perfectionnement qui justifiaient de façon quasi unilatérale et utilitariste le mouvement en faveur des écoles de perfectionnement (Ellger-Rüttgardt, 1980). On sait par exemple que les professionnels français prirent une position claire et nette face à des idéologies qui voyaient dans les personnes socialement faibles un élément social à éliminer. L'ancien directeur Jaquin de la clinique psychiatrique universitaire de Lyon remarque à la fin d'un essai, écrit en 1905: "Laissons les utilitaires se réclamer du procédé des Spartiates et désirer la suppression légale de tous les infirmes qui naissent incapables de concourir au

3. D'après le Grand Larousse de 1963 il s'agit, pour le musée social, d'une organisation sociale fondée en 1884 par le Duc de Chabrun. Elle publiait des recherches sur l'économie sociale, organisait des conférences et soutenait des études sociologiques.

maintien du bien-être collectif. Mais nous, qui sommes normaux et humains, rappelons-nous, avec le professeur Malapert, que c'est un devoir, non pas seulement de pitié, mais de solidarité et de justice sociales, que de tendre la main à ces malheureux, à ces innocentes victimes d'une hérédité malsaine, qu'une intervention opportune peut presque toujours sauver" (Jaquin, 1905, p. 325). Un disciple de Bourneville, le médecin Royer, s'élève vigoureusement contre la théorie populationniste d'un Georg Malthus qui fut soutenue par un représentant français au congrès de l'assistance familiale en 1901, et il demande sans équivoque possible: "Où s'arrêterait-on si l'on devait supprimer tous les inutiles, tous les coûteux, tous ceux qui peuvent engendrer une descendance tarée?". Et il rappelle en guise d'avertissement les paroles de son maître Bourneville: "Tout ce que, personnellement, nous avons fait ou essayé d'accomplir en fait d'assistance... nous a été inspiré par les idées de la Révolution française sur l'organisation de l'assistance: assister, soutenir, aider tous les malheureux: vieillards, malades, infirmes de corps ou d'esprit, orphelins, citoyens sans travail. Remplir cette tâche avec l'esprit d'humanité le plus large, tel est le devoir de la République. Restons dans la nature, soyons humains" (Royer, 1907, p. 96).

### CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION SCOLAIRE ET QUESTIONS SUR L'ORGANISATION DE LA SCOLARITE

En 1899 l'enseignant Heinrich Kielhorn présenta un plan d'organisation pour l'école de perfectionnement assorti de remarques visant à définir l'élève de classe de perfectionnement. Ces affirmations devaient déterminer la politique et la pédagogie officielles de l'école de perfectionnement pendant des décennies. Les élèves de la nouvelle école de type école de perfectionnement y étaient caractérisés comme des malades intellectuels dont on pouvait certes améliorer l'état en les instruisant et en les éduquant, mais que l'on ne pouvait transformer fondamentalement: "Nous

avons affaire à des enfants qui souffrent de débilité héréditaire ou acquise très tôt dans leur vie, nous ne sommes pas en mesure de l'éliminer, nous pouvons seulement l'atténuer par l'effet d'une pédagogie de longue durée et planifiée. Nous ne pourrions jamais faire qu'ils soient comme des enfants normaux - ni à 10, ni à 12, ni à 15 ans. (Nous ne sommes pas équipés pour faire des miracles!) Qui promet plus, promet trop!" (Rapport lors de la deuxième journée de la fédération, 1899, p. 33).

Les sources françaises à notre disposition laissent supposer que l'on n'utilisa pas, pour décrire la population scolaire des futures classes et écoles de perfectionnement, un concept de débilité mentale unifactoriel, statique et médical. Certes, il est question, en France aussi, d'élèves malades, pathologiques (cf. Dubois, 1906, par exemple; Jaquin, 1905), mais avec deux différences essentielles: à la différence de la pédagogie officielle de l'école de perfectionnement allemande, les médecins français accordent toute leur importance aux facteurs sociaux dans la genèse des échecs scolaires et des retards mentaux; un concept médico-pédagogique tout à la fois optimiste et pragmatique, orienté vers le changement, en est la conséquence logique. Tandis que les représentants compétents de l'école de perfectionnement allemande niaient carrément une relation de cause à effet entre raisons sociales et nécessité d'une aide spécialisée (Ellger-Rüttgardt, 1980, p. 173 - p. 185), l'importance du milieu social n'était, dans le débat français, ni mise en doute ni controversée. Dans les premières pages de son rapport sur l'enseignement spécialisé à l'étranger, Paul Dubois<sup>4</sup>, par exemple, écrit: "Or, si la nature produit en grand nombre des êtres incomplets ou dégénérés, cela ne tient pas uniquement à des causes biologiques: dans un livre auquel nous ferons d'autres emprunts, le Dr Ley a recherché avec le

---

4. En Belgique, Paul Dubois avait visité, à côté d'établissements bruxellois, l'école de perfectionnement d'Anvers.

plus grand soin les données étiologiques des élèves de l'école spéciale d'Anvers: dans 42,4% des cas, l'alcoolisme certain du père semble avoir joué un rôle prépondérant... La tuberculose, elle aussi, est indiquée comme l'un des facteurs principaux des troubles du développement intellectuel... Enfin le docteur de l'école d'Anvers indique l'influence du milieu comme un des facteurs importants des dégénérescences observées: la plupart de ses écoliers appartiennent à des familles très pauvres, dont l'alimentation, l'hygiène générale et la moralité sont toujours déplorable. Mais le développement de ces maux, n'est-il pas dû, dans une large mesure, à des causes sociales: agglomération des masses ouvrières dans des cités malsaines, habitations sans lumière et sans air, besoin de trouver dans une sorte d'anesthésie l'oubli d'une existence trop lamentable et d'un foyer trop dénué?" (Dubois, 1906, p. 5-7).

L'accord se fait pour dire qu'il s'agit, chez les enfants "anormaux", d'enfants qui, pour les raisons les plus diverses, ne peuvent tirer profit de l'enseignement dispensé à l'école publique; ils ont besoin d'une aide pédagogique particulière dans une classe spéciale et, suivant le cas, on peut imaginer aussi bien un retour à l'école primaire qu'une affectation dans une institution (cf. Jaquin, 1905, Audemard, 1911). La définition pragmatique prédominante quant à l'organisation scolaire se retrouve aussi dans le livre influent de Binet et Simon où il est écrit: "De tout ceci résulte à la fois une définition très claire des anormaux, et une indication très simple de ce qu'on leur doit. Les enfants anormaux et arriérés sont des enfants dont l'école les trouve trop peu normaux, l'hôpital ne les trouve pas assez malades. Il faut faire pour eux l'essai des écoles et classes spéciales" (1907, p. 10).

L'importance minimale accordée à l'étiologie correspondait logiquement à la conviction que l'on pouvait favorablement influencer et instruire le groupe si varié allant des individus en échec

scolaire et aux arriérés. Se fondant sur les succès pédagogiques de Bourneville avec des handicapés mentaux à l'hôpital de Bicêtre le médecin Jaquin remarque: "Si la médico-pédagogie a pu opérer de véritables miracles chez des enfants profondément atteints - les observations publiées par M. Bourneville en font foi - à plus forte raison les arriérés simples, les débiles légers, ceux qui nous occupent, doivent bénéficier de ces procédés éducatifs" (1905, p. 316).

En France, les auteurs qui prennent la parole dans la discussion sur les classes de perfectionnement françaises sont à la différence de l'Allemagne, surtout des médecins et non des pédagogues. A la suite de Séguin et de Bourneville, ils favorisent un concept de soutien médico-pédagogique, qui part du principe de l'altération possible de l'état mental chez un être humain. A l'image pessimiste de la stagnation des aptitudes intellectuelles on oppose le fait que l'on pourrait influencer positivement le cerveau par l'exercice méthodique des aptitudes physiques (Audemard, 1911). Élément caractéristique de la discussion française: la question de savoir quelle méthode spécifique employer pour l'enseignement spécial des arriérés joua un rôle comparativement plus important qu'en Allemagne, où la pédagogie du perfectionnement - si l'on excepte les éléments nouveaux que sont la leçon de choses et le travail manuel suivait, du fait de ses rapports étroits avec l'école primaire, des sentiers battus. Aussi ne doit-on pas s'étonner de ce que le médecin Dupuy, dans un essai sur les écoles autonomes de perfectionnement, place à côté des conceptions de Itard, Séguin et Bourneville, celles de Fröbel et Pestalozzi, comme méthodes compétentes dans ce domaine (1912/1913, p. 274).

Ainsi que cela a déjà été indiqué, la question de l'organisation à donner à un enseignement spécial ne joua en France qu'un rôle subalterne et fut discutée de façon aussi pragmatique que celle de la définition de la population scolaire. Tandis que les représentants de l'école de perfectionnement se

prononçaient, en Allemagne, très rapidement en faveur d'une forme d'enseignement spécial particulière et séparée de l'école primaire, les protagonistes français de l'enseignement spécial plaidaient, aussi bien pour des classes isolées, mais annexées que pour les écoles de perfectionnement autonomes; l'idée d'un lien étroit avec l'école traditionnelle y était cependant bien plus vivace qu'en Allemagne. C'est ainsi, par exemple, que les visiteurs du troisième congrès national d'Assistance publique et de Bienfaisance privée de Bordeaux exigent que l'on installe dans toutes les grandes villes des classes spéciales, "soit indépendantes, soit annexées aux écoles primaires" (cf. Strauss, 1903, p. 197). Suite à l'expérience acquise lors de son voyage d'information en Belgique et en Allemagne, Dubois juge l'évolution, surtout allemande de la classe à l'école autonome de perfectionnement, comme étant tout à fait naturelle, logique, et digne de louanges, puisqu'elle procure à ses élèves un cursus scolaire continu. Mais il tient à souligner que ces classes ou sections spéciales ne doivent pas apparaître, de l'extérieur, comme quelque chose de particulier: "Quel que soit le système adopté, et c'est là une remarque qui a son intérêt, il importe de ne pas désigner la classe ou l'école par un nom qui en révèle le caractère particulier et il faut que l'enseignement spécial soit bien incorporé dans les cadres administratifs des circonscriptions scolaires ordinaires (Dubois, 1906, p. 43).

Plus la discussion avançait, et particulièrement après quelques années d'expérience pratique avec les premières "classes de perfectionnement", plus les voix exigeant - sur le modèle germanique - la création d'écoles de perfectionnement avec des classes ascendantes se multipliaient. C'est ainsi que le Dr Dupuy présentait en 1912 un rapport au préfet du département de la Seine, dans lequel il exigeait aussi - suivant le texte de loi de 1909 - des écoles de perfectionnement autonomes avec un internat rattaché: "Mais, telles qu'elles fonctionnent, les classes sont insuffisantes et à leur sujet nous ne saurions mieux exprimer notre pensée qu'en répétant le mot de M. Bager, spécialiste en la

matière aussi éminent qu'impartial. Les classes de perfectionnement avec le système de l'externat ne sont qu'un palliatif trompeur et coûteux" (Dupuy, 1912-1913, p. 270). Juste un an auparavant l'inspecteur de la classe de soutien de Lyon avait présenté au 12<sup>ème</sup> congrès médical de Lyon un rapport de même tonalité: "A la fin de l'année scolaire 1908-1909, dans un rapport adressé à M. le maire de Lyon, nous appelions sa bienveillante attention sur la nécessité de créer une école autonome pour anormaux". On retrouve la même opinion formulée dans un rapport des maîtres des classes de perfectionnement de Bordeaux et de Lyon... "Ainsi, tous les auteurs sont d'accord: le régime de l'internat, à l'exclusion de tout autre, peut assurer l'éducation et le redressement de leur anomalie. En Allemagne, 83 pour cent des anormaux sortis des Hilfsschulen<sup>5</sup> ont pu gagner librement leur vie" (Audemard, 1911, p. 489).

Ni l'exigence de classes, ni celle d'écoles de perfectionnement ne furent satisfaites en France de façon notable. L'on dut attendre encore des décennies, jusqu'à ce que se produise, dans les années 50 à 60, une "floraison de l'enseignement spécial français" - certainement aussi à la suite de la période d'occupation allemande, pendant laquelle on recense une augmentation notable de créations d'écoles de perfectionnement (cf. Chauvière, 1980; Cresas, 1984, p 211) -. En 1909 il y avait dans toute la France seulement 14 classes de perfectionnement, dont cinq à Paris, et en 1936 la capitale française ne comptait pas plus de 23 classes spéciales (cf. Hugon et al. 1984)<sup>6</sup>.

---

5. Le mot "Hilfsschulen" se trouve, dans le texte français aussi, en allemand et en caractères gothiques. Il est d'ailleurs intéressant de voir que les Hilfsschulen, qui étaient conçues expressément comme des écoles de jour et non comme des intervenants, étaient citées du côté français à l'appui de la revendication d'internats.

6. Chez Pélucier, Y., Thuillier, on trouve des chiffres quelque peu différents. Ils comptabilisent pour 1912 et pour Paris 30 classes et 720 élèves, et pour toute la France 48 classes et 1 000 enfants; d'après les calculs de ces auteurs, le nombre de classes spéciales en France entre 1919 et 1930 s'élevait à 2 000 environ (cf. p. 128-129).

Pour finir, nous nous consacrerons à l'analyse des raisons de ce phénomène.

### PERSPECTIVES SUR L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL FRANCAIS

Si l'on essaie de comprendre pourquoi, en France, les établissements scolaires pour les débiles légers et les enfants en échec scolaire se développèrent beaucoup plus tard et, qui plus est, surtout sous forme de classes ou encore de sections, mais pas sous forme d'écoles autonomes, on peut trouver plusieurs facteurs dont il est difficile de cerner l'interaction:

- Tout d'abord un élément structural est à considérer: l'obligation scolaire pour tous fut introduite en France 100 ans et plus après son apparition en Allemagne, si bien que le problème de l'échec scolaire se manifeste dans le système éducatif français plus tard que dans les établissements scolaires allemands comparables.
- Les conditions politiques générales servant de cadre à l'élaboration d'un système éducatif pour les déficients sont elles aussi différentes. L'enseignement spécial allemand se développa à l'époque de l'empereur Guillaume et reçut en général l'aide de l'Etat. L'Etat prussien surtout, apporta son soutien à l'école de perfectionnement, car elle prenait à son compte des fonctions qui, sous leur aspect éducatif, socio-politique et économique recoupaient les intérêts des classes dirigeantes de l'époque. Assurer la qualification d'élèves moins performants, mais aussi s'assurer de leur loyalisme et de leur discipline dans le cadre du débat social, voilà quels étaient les intérêts de la monarchie lorsqu'elle soutenait l'école de perfectionnement. En France par contre, la discussion sur les établissements scolaires

spécialisés prenait place à l'époque de la troisième République et avec comme arrière-plan l'héritage de la grande Révolution française. Le système éducatif français de l'époque reflétait certes la société de classes qui continuait d'exister après comme avant (cf.: Prost, 1968), mais l'école, publique surtout, portait - à la différence du secteur privé - la marque de l'esprit républicain et laïque.

Dans ce système c'était souvent les instituteurs qui représentaient les idées d'une nouvelle démocratie. Retenons bien ceci: ce sont les médecins, et non les pédagogues, qui furent l'élément moteur de la propagande en faveur des classes de perfectionnement. Dans un rapport remis à l'occasion d'une enquête statistique, les instituteurs déclarent fièrement qu'ils n'ont pas d'enfants anormaux (Audemard, 1991, p. 485) ou tout au plus 1%. Pourtant, Binet et Simon les évaluent à 5%. D'où l'hypothèse que l'attitude indifférente et même hostile de nombre d'instituteurs à l'égard d'un système d'éducation spéciale était fortement influencée par des convictions politiques démocratiques. Puisqu'en fait ils ont hésité à les étiqueter afin que les "anormaux" ne soient pas exclus de l'école ordinaire.

Le fait que ces enfants provenaient pour la plupart des couches populaires les plus pauvres (cf. Hugon et al., 1984), était certainement considéré par beaucoup de pédagogues comme une injustice sociale qu'ils ne voulaient pas contribuer à perpétuer. En contre-partie le problème pratique d'un enseignement adéquat pour ces enfants n'en restait pas moins sans réponse. Le fait que Paul Dubois, par exemple, émette, dans son rapport sur l'enseignement spécial allemand, des critiques sur l'envoi obligatoire des enfants en écoles de perfectionnement, exemplifie cet ancrage dans les traditions démocratiques et républicaines. Il le commentait de la manière suivante: "Il devrait être



hors de question, dans notre pays, que l'on fasse si peu cas de la volonté parentale" (p. 48). A cela s'ajoutent, du côté des pédagogues des intérêts statutaires tangibles. Le fait que les médecins aient revendiqué la direction d'internats pour les enfants déficients et aient aussi voulu participer au travail dans les classes de perfectionnement (Dubois 1912-1913, p. 275; Pelicier/Thuillier, 1979, p. 117) provoqua un conflit ouvert avec les professionnels du domaine de la pédagogie et eut certainement, à longue échéance, une importance notable sur le développement hésitant de l'enseignement spécial en France. A la différence de l'Allemagne, il n'y avait pas, en France, un groupe d'enseignants organisé comparable à la fédération des écoles de perfectionnement d'Allemagne, qui, en tant que représentant d'intérêts importants, aurait pu accélérer l'extension de l'enseignement spécialisé<sup>7</sup>.

- D'autres raisons pour l'absence d'extension quantitative des écoles de perfectionnement tiennent à des facteurs d'ordre financier, administratif et organisationnel.

La loi de 1909 laissait aux communes la liberté d'installer des classes ou des écoles de perfectionnement, avec la conséquence qu'un petit nombre de communes seulement étaient prêtes, somme toute, à fournir des efforts financiers. A cela venait s'ajouter la lourdeur de la structure administrative due à la constitution centralisatrice de la France qui rendait difficile tout effort local. Enfin l'absence de formation spéciale pour les maîtres de classes de perfectionnement s'avéra être un obstacle à l'établissement d'un nouveau type d'école.

- Le dernier facteur à prendre en considération - le dernier mais non le moindre - est que, du point de vue français, on ne considérait pas la création de classes de perfectionnement comme étant absolument pédagogiquement nécessaire. Dans leur traité sur les enfants anormaux Binet et Simon avaient carrément contesté que l'on puisse faire progresser les enfants arriérés de

façon adéquate uniquement dans une classe spécialisée. Bien qu'ils fussent persuadés des avantages de ces classes, ils ne les tenaient que pour des établissements modèles au caractère expérimental et dont la valeur, la raison d'être et la rentabilité étaient encore à démontrer dans l'avenir.

Les arguments pour expliquer que les classes de perfectionnement pour des déficients intellectuels légers étaient la solution pour éviter de les laisser sombrer dans la criminalité et la mendicité ont été qualifiés par Binet et Simon d'affirmations faites par intérêt: si l'on comparait les performances d'apprentissage et les succès professionnels d'enfants déficients dans les écoles spécialisées et dans les écoles ordinaires on arrivait au même résultat (Binet et Simon, 1907, p. 211).

Bien que l'enseignement spécialisé allemand ait été décrit à de multiples reprises comme un modèle, les critiques ne l'épargnaient quand même pas. Nous avons déjà parlé du caractère obligatoire de cette nouvelle institution scolaire: Dubois, dans son rapport approfondi sur le système spécialisé allemand, relevait deux points: d'une part, on critiquait l'école de perfectionnement allemande pour ce que, du fait de sa dépendance étroite avec l'école primaire, elle n'ait pas développé de méthode vraiment originale, telle que la méthode médico-pédagogique dans les institutions belges. D'autre part, si on lui reprochait le refus des maîtres de classes de perfectionnement allemands de transmettre à leurs élèves une formation professionnelle dès l'école de perfectionnement. C'étaient donc aussi - malgré toute l'admiration pour l'école de perfectionnement allemande - des conceptions pédagogiques différentes qui firent naître des doutes quant à la réalisation dans les faits d'une nouvelle pédagogie par cette nouvelle institution. Ce scepticisme qui ne se tût jamais

---

7. D'après Pelicier/Thuillier (1979, p. 129, Remarque 184) les maîtres de classes de perfectionnement ne s'organisèrent apparemment qu'en 1927. Depuis cette date ils publient une revue intitulée "Notre bulletin".

complètement, associé aux conditions déjà présentées, empêcha finalement l'établissement de l'école de perfectionnement en tant que forme d'éducation spécialisée autonome.

## CONCLUSION

Les différences qui s'annonçaient déjà en tournant du siècle entre la France et l'Allemagne ont continué de s'accroître dans les décennies suivantes.

En Allemagne un système d'écoles de perfectionnement hautement développé et bien élaboré s'établit, dont les avantages, jusqu'à ce jour, sont les suivants: le maître s'attache à chaque enfant en particulier, la plupart des élèves sont intégrés dans le monde socio-professionnel. Mais ce succès est acquis au prix d'une ségrégation scolaire de longue durée à l'intérieur d'institutions spéciales de l'enseignement public. Cette même situation est de plus en plus ressentie comme un problème, même en Allemagne.

La France par contre n'a, pour de multiples raisons, jamais choisi la voie conséquente d'une organisation scolaire particulière pour les enfants déficients scolaires. De ce fait ce groupe de personnes était certes moins stigmatisé mais conjointement plus négligé aussi. L'insertion socio-professionnelle insatisfaisante de nombreux handicapés mentaux légers ainsi que la discussion permanente autour de l'échec scolaire sont un indice de ce que l'école ordinaire n'a pas trouvé jusque-là de réponse pédagogique adéquate à la "diversité des têtes" (Pestalozzi).

L'idéal d'intégration scolaire des enfants handicapés et défavorisés, l'exigence d'une école pour tous les enfants, telle qu'elle se manifeste à nouveau dans

toute l'Europe, ces idées-là ne sont point nouvelles, elles refont toujours surface à différentes époques dans l'histoire de la pédagogie des différents pays européens. Ce ne sont donc pas les idéaux qu'il faut répéter ou rénover! Il est par contre temps de répondre à la question posée depuis maintenant cent ans: à quoi devrait ressembler une école ordinaire dans laquelle se trouvera réalisé un maximum d'égalité sociale et de justice vis-à-vis de l'individu.

Même si les réponses et les solutions trouvées jusqu'alors par la France et l'Allemagne sont très différentes, il est possible, suite à l'analyse faite dans les deux pays, d'arriver à la conclusion suivante: La question de la scolarisation d'enfants handicapés et défavorisés a toujours comme point de départ l'école ordinaire et pose le problème de cette institution. On ne trouvera de solutions pédagogiques capables de réaliser un équilibre optimal entre les objectifs contraires de liberté de l'individu et d'égalité des chances pour tous que lorsque l'école traditionnelle aura accepté sa responsabilité pleine et entière vis-à-vis des élèves moins performants.

L'exigence de transformation de l'école traditionnelle implique nécessairement la recherche de voies nouvelles dans la pratique pédagogique. Le slogan, une école pour tous, ressortira du domaine de l'idéal aussi longtemps que l'on ne réussira pas à mettre en place une pratique pédagogique qui tienne vraiment compte de l'hétérogénéité du public scolaire. Les années à venir montreront si et comment on y réussira. Le regard que nous avons posé sur le passé et au-delà des frontières peut constituer un apport appréciable à la résolution de la question posée, puisqu'il s'agit tout d'abord de découvrir l'abondance et la variété des tentatives de réforme européennes pour faire face au défi de la pédagogie de notre temps.

## BIBLIOGRAPHIE

- AUDEMARD, E. (1911) Les anormaux psychiques des écoles. *Revue philanthropique*, 485-498.
- BINET, A., SIMON, Th. (1907) *Les enfants anormaux*. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement. Paris.
- BLEIDICK, U. (1981) Heinrich Kielhorn and der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig (Heinrich Kielhorn et le chemin des écoles spécialisées. *Cent années d'écoles de perfectionnement à Brunswick*). Braunschweig: Waisenhaus Buchdruckerei.
- CALMAILHAC, F. (1899) Les enfants anormaux. *Revue philanthropique*, 171-181.
- CHAUVIÈRE, M. (1980) Enfance inadaptée: L'héritage de Vichy. Paris: Les éditions ouvrières.
- CRESAS (1983) *Intégration et marginalisation? Aspects de l'éducation spéciale*. Paris: INRP.
- DUBOIS, P. (1906) *L'adaptation sociale des anormaux. Les arriérés*. Enquête sur les résultats pédagogiques et sociaux obtenus dans les Ecoles et dans les classes d'arriérés de la Belgique et de l'Allemagne du Nord. Paris.
- DUPUY, R. (1912-1913) Ecoles autonomes de perfectionnement. *Revue philanthropique*, 270-276.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. (1980) Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). (*Le maître d'école de perfectionnement. Histoire sociale d'un groupe d'enseignants (1880-1933)*). Weihheim et Bâle: Beltz.
- HUGON, M.-A., GATTEAUX, J., VIAL, M. (1984) *Les enfants des classes de perfectionnement (1907-1950)*. CRESAS: Intégration ou marginalisation? Paris: INRP, 75-104.
- JAQUIN, G. (1905) De l'assistance et du traitement des enfants arriérés. En particulier des arriérés des écoles. *Revue philanthropique*, 307-325.
- LEY, A. (1904) *L'arriération mentale, contribution à l'étude de la pathologie infantile*. Bruxelles, Lebegue.
- MANHEIMER-GOMMES (1901) A propos des classes spéciales pour enfants mentalement anormaux. *Revue philanthropique*, 557-562.
- PASCAL, C. (1913) L'enfance anormale dans les maisons de correction. *Revue philanthropique*, 260-271.
- PELICIER, Y., THULLIER, G. (1979) Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France. *Revue historique*, 103<sup>ème</sup> année, 99-130.
- PROBST, A. (1968) *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin.

- Rapport sur la Deuxième Journée de la Fédération des écoles de perfectionnement à Cassel 1899. Langensalza 1899.
- ROYER, M. (1907) *De l'absolue nécessité de l'assistance des enfants anormaux et de ses résultats au point de vue social*. Paris.
- STRAUSS, P. (1903) Assistance et éducation des enfants anormaux. *Revue philanthropique*, 181-197.
- VIAL, M. (1984) *La création de perfectionnement en 1909 et les débiles des psychologues ou comment s'écrit l'Histoire*. CRESAS: Intégration ou marginalisation? Aspects de l'éducation spéciale. Paris: INRP, 47-73.
- VIAL, M., BURQUIERE, E. (1979) *Les institutions de l'éducation spécialisée*. Paris: CRESAS.
- WAHL (1913) Les débuts de l'assistance aux enfants anormaux. *La France médicale*, année 60.