

ÉCOLE, INADAPTATION ET SOCIÉTÉ

par Michel CHAUVIÈRE

Si l'inadaptation sociale a précédé l'école, il est maintenant attesté que l'école a précipité de nouvelles formes d'inadaptation juvénile. Depuis un siècle grossit le flux des enfants et adolescents « exclus » ; chez la plupart, le symptôme d'exclusion de l'école ou, en mineur, d'échec scolaire, domine le tableau clinique. Certains auteurs ont même fait de la toise scolaire la matrice et l'étalon de la normalité moderne (*La Police des familles* de J. Donzelot ou *L'Enfant et la raison d'État* de Ph. Meyer, par exemple). Si l'exclusion scolaire touche prioritairement certaines classes sociales, c'est bien qu'elle est, avant tout, un phénomène social. L'échec scolaire, de même, doit être interprété comme un rapport social avant d'être renvoyé aux dons ou à l'intelligence du sujet. Divers travaux récents ont fait progresser notre connaissance de ces processus. Markos Zafirooulos et Patrice Pinell ont tenté d'analyser de manière détaillée ces corrélations et d'interpréter, à partir de ce corpus, la réponse sociale à l'échec scolaire. *Un siècle d'échecs scolaires* est l'histoire sociologique de la « clinique des échecs » — ou psychopédagogie — et de la mise en place d'une filière spécialisée : les classes de perfectionnement. Globalisant toutes les formes d'inadaptation (délinquants, cas sociaux inadaptés et handicapés) Bernard Gaudens a, de son côté, tenté de trouver une unité historique et idéologique à l'entreprise rééducative, quelle que soit sa forme contingente, dans sa thèse, intitulée *Archéologie et idéologie de la rééducation*. Enfin, revenant à l'école et surtout aux politiques scolaires, Monique Vial et Marianne Hugon ont choisi de retracer l'histoire des difficultés à naître de l'enseignement spécial,

dans le numéro 22 des *Cahiers du CRESAS* (1982), qui fait suite à des travaux sur les institutions de l'éducation spécialisée, publiés dans le cahier numéro 18 (1979).

Ce regain d'intérêt pour l'école tombe à point. À l'heure des politiques d'intégration ou de réintégration de ceux qu'on nomme volontiers les exclus, il importe de bien maîtriser les raisons structurelles et conjoncturelles des échecs passés et toujours actuels. L'histoire non complaisante de l'école est ancillaire de sa transformation. La volonté de savoir n'est pas gratuite, elle est une obligation inscrite aux principes même de l'école. Mais ce qui reste à faire est immense.

Un siècle d'échecs scolaires, 1882-1982

Au milieu de divers travaux qu'ils conduisent l'un et l'autre à l'INSERM, Pinell et Zafiropoulos ont choisi de livrer ensemble un ouvrage fort sagace sur l'échec scolaire, pris dans une triple dimension historique, sociologique et clinique (1).

Le ton est donné dès l'ouverture : « L'école est incontestablement, de nos jours, l'espace d'activités sociales qui prédispose le plus un individu à être repéré comme inadapté ». Fort bien. Le projet des auteurs est donc de penser l'école comme espace clinique, en ce qu'elle est un « lieu de coexistence et d'articulation de plusieurs modes de classification des enfants » (notamment les classifications pédagogiques et les classifications médico-psychologiques).

S'agit-il là d'un objet sociologique, et à quelle condition ? Pour Pinell et Zafiropoulos, qui se sont posé justement cette question, c'est à la condition de ne pas prendre parti dans les débats sur les causes de l'échec scolaire (organiques, psychologiques ou sociologiques), mais plutôt de prendre ces débats comme objet d'investigation, en ce qu'ils sont à la fois des produits d'enjeux internes et d'enjeux externes à ce champ.

Leur cadre de référence est explicitement *La reproduction* de P. Bourdieu et de J.C. Passeron (1970). Ils exploitent particulièrement l'idée d'une imposition différentielle, selon les classes sociales, de « l'arbitraire culturel à l'école ». Dans cette double logique, ils annoncent un examen critique de la construction des catégories nosographi-

(1) P. PINELL, M. ZAFIROPOULOS : *Un Siècle d'échecs scolaires (1882-1981)*. Paris, Les Éditions ouvrières, 1983, 198 p.

ques, sans pour autant nier (et c'est une précaution importante pour les deux auteurs) l'inadaptation ou les perturbations psychologiques de ceux qui « sont placés dans un tel rapport social à l'école ». Il s'agit donc bien d'esquisser un nouveau regard clinique, capable d'intégrer la dimension de la violence symbolique dans ses effets de classe sur les enfants.

Le travail présenté contient deux grandes parties, dont les justifications sont également données dans l'avant-propos. Une première est socio-historique et retrace la genèse et l'évolution des notions savantes ; « elle doit beaucoup à nos interrogations devant la discordance des discours » ajoutent Pinell et Zafiropoulos. Une seconde, qui met en évidence les logiques pratiques à l'œuvre dans une institution de la région parisienne, veut au contraire faire émerger, ce que les auteurs nomment « l'ordinaire », ou « l'imaginaire » dans l'institution. C'est donc aussi un projet interdisciplinaire, servi par un avant-propos bref, mais d'une rare pertinence.

« L'enfant débile, avatar du sujet laïc ». Sous ce beau titre, les auteurs refont d'abord le parcours de la naissance de l'école et de ses enjeux, établissant, eux aussi, la corrélation historique entre l'apparition de « l'instable » et de « l'arriéré » et l'obligation scolaire. Plus généralement, ils font la liaison entre l'invention de nouvelles catégories et l'extension de la scolarité aux fractions des classes populaires les plus basses dans la hiérarchie sociale d'une part, et l'apparition de la psychologie clinique, d'autre part. Le tout se situe, nous le savons bien maintenant, dans un contexte, marqué par la Commune, des objectifs de « civilisation-moralisation » des classes populaires, les luttes contre l'amoralité et l'imposition d'un modèle bourgeois de la famille.

Les travaux de la SLEPE (Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, fondée en 1899 autour de F. Buisson), vont apporter une légitimité à ce projet, insistant avant tout sur la « mauvaise éducation » donnée aux enfants. En fait, « l'instable » et « l'arriéré », comme le disent très subtilement les auteurs, incarnent avant tout les limites de l'objectif civilisateur impartit à l'école, « le point où la sauvagerie du milieu social s'inscrit dans l'hérédité des individus » (p. 37). Cette inscription des anormalités ramène, elle aussi, à la psychiatrie. Se met alors en place la savante liaison de la pauvreté, de l'anormalité et de la délinquance.

Mais où les scolariser ? À l'hôpital ou dans l'école ? Tout le travail de Binet va d'abord consister à distinguer les « anormaux d'hospice » des « anormaux d'école », c'est-à-dire selon leur destination (par

l'aval). L'intelligence deviendra précisément le critère de cette différenciation, l'échelle métrique permettant non de mesurer l'intelligence, mais d'opérer un classement hiérarchique entre les intelligences. Les normes scolaires se trouvent ainsi neutralisées et les filières, au sein même de l'appareil scolaire, fondées. À chacun selon ses aptitudes ! Les auteurs nous démontrent finalement combien ces processus de sélection et d'exclusion sont les conséquences directes de l'idéologie laïque de l'équité. Il est vrai que c'est, encore aujourd'hui, le discours dominant : « donner ses chances à chacun, y compris aux inadaptés ». Le débat engagé par Pinell et Zafiropoulos est, on ne peut le nier, tout à fait décisif pour l'école et les enfants qui la fréquentent.

Durant la première moitié de ce siècle se construit également la spécialisation des psychiatres dans l'enfance, la neuro-psychiatrie infantojuvénile ou, pour aller vite, la pédo-psychiatrie. Avec les auteurs, on admettra qu'elle va favoriser une reformulation de la question des inadaptations, ravir le devant de la scène aux psychopédagogues et reléguer, pour près de 50 ans, la question scolaire aux marges. L'Éducation nationale y perdra même le monopole de la pédagogie spécialisée. Pinell et Zafiropoulos ouvrent un premier dossier, celui de l'échec (relatif) de la loi de 1909, « le grand sommeil de 1909 à 1944 », on pourrait même dire jusqu'au début des années 1950. Il semble que les raisons qu'ils invoquent, surtout administratives et techniques, sont réelles mais encore insuffisantes. Car il faudrait, là, évoquer aussi les forces de résistance et de rétention au sein même de l'appareil scolaire, l'idéologie missionnaire des instituteurs, que Francine Muel-Dreyfus vient d'analyser (1), rendant en quelque sorte illégitime tout échec de l'école, avant même la critique laïque du secteur privé. De même, il eût été intéressant de montrer comment se structure, par opposition, le champ des inadaptations juvéniles. Certes, fonctionne la liaison pauvreté-anormalité-criminalité, mais la structuration du champ n'obéit pas vraiment à ce modèle culturel dominant. La ligne délinquance-cas sociaux, accrochée à la justice, l'emporte manifestement durant cette période, pour triompher en une politique lourde sous Vichy, reconduite à la Libération.

Rapidement, trop rapidement sans doute, les auteurs évoquent le courant dit de prévoyance sociale, qui préfigure l'actuelle prévention sociale, mais est plutôt un discours qu'une réalité pratique. L'assis-

(1) F. MUEL-DREYFUS : *Le Métier d'éducateur*. Paris, Ed. de Minuit, 1983, 270 p.

tance éducative ne sera inventée qu'en 1935, puis définitivement organisée qu'en 1958 ! De même, la montée en puissance des psychiatres d'enfants. On ne peut en traiter sans signaler l'important premier congrès international de psychiatrie infanto-juvénile tenu en 1937 à Paris. De Vichy, ils retiennent, à juste titre, les travaux du Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral et les ARSEA, mais l'articulation avec les problèmes de l'école fait défaut (d'ailleurs, me semble-t-il, cette analyse n'a pas encore été entreprise). La critique de l'asile est certes centrale dans la liaison entre pédo-psychiatres et associations de parents d'enfants inadaptés mais, là encore, il faudrait traiter plus longuement le sujet. Enfin, le rôle central de G. Heuyer est marqué, mais on attend toujours un ouvrage entier consacré à ce « monument ». L'impression générale qui se dégage de ce chapitre est de trop ou de trop peu. À embrasser un si large domaine on court le risque, en si peu de pages, d'un certain arbitraire dans le choix des faits nécessaires à la démonstration. Vichy, par exemple, est une période autrement complexe !

Les auteurs retrouvent leur terrain de prédilection quand ils abordent les nouvelles représentations savantes produites par la psychiatrie. D'abord, à travers le réajustement de l'échelle métrique (Termann et Zazzo) et toute la batterie des tests psychotechniques. Mais les modifications les plus fondamentales sont celles qui touchent aux aspects qualitatifs de la personnalité de l'enfant. Le débile, par exemple, n'est « plus seulement défini à partir de son retard intellectuel, mais appréhendé comme une personnalité globalement déficiente » (p. 80). Enfin, le changement de modèle interprétatif correspond aussi à un changement de population (analyse en termes de troubles relationnels et développement des nouvelles catégories savantes — dyslexie, dyscalculie, etc.).

Certains psychanalystes sont-ils des héritiers de Binet ? C'est la curieuse question posée au chapitre 3. Mais, tout d'abord, il faut prendre en considération, avec les auteurs, les transformations survenues dans le système scolaire. Elles sont de cinq ordres : la mise en place de l'école primaire unique ; la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ; le boom démographique de l'après-guerre ; le nombre important de redoublements (en particulier en milieu populaire) ; le problème de l'orientation.

Cette nouvelle situation engendre une évolution du champ institutionnel de l'inadaptation : « le pourcentage des enfants repérés comme débiles et orientés vers la filière de perfectionnement et vers les SES ne cesse de croître à partir de 1958 ». Au début des années 1960, une

formule connaît un grand succès : les CMPP. Ils seront 165 en 1971 et 276 en 1977. Enfin, pour intervenir plus précocement, l'Éducation nationale met également en place les GAPP. Cet essor institutionnel touche également le secteur privé entre l'école et l'hôpital. À partir du décret de 1956, qui en fixe les règles de fonctionnement et les conditions d'agrément par la Sécurité sociale, se développent de véritables filières IMP-IMPRO puis CAT à l'initiative des parents d'enfants inadaptés. La croissance de la principale fédération, l'UNAPEI, est justement soulignée par les auteurs, mais pour plus de détails, nous sommes renvoyés au livre précédent de Markos Zafirooulos (1).

La caractéristique principale de cette filière est sans conteste, sa tendance à élargir son recrutement à la clientèle de classes de perfectionnement et SES, c'est-à-dire aux débiles légers de l'école. L'échec scolaire de certains enfants des classes populaires aboutit ainsi à leur exclusion vers une filière médicalisée. Et la loi de 1975 officialisera ce transfert en élargissant le pouvoir des anciennes commissions médico-pédagogiques à l'orientation vers les IMP-IMPRO. L'école devient source de recrutement pour ce type d'établissement.

La politique de secteur se présente tout d'abord dans la logique des idéaux du mouvement de « révolution psychiatrique » des années 1940, mais elle est aussi le fruit de la technocratie au pouvoir depuis 1958. Cette politique devrait être justement appréciée, comme la matrice de tous les mouvements de rationalisation qui vont progressivement affecter tous les secteurs sociaux et sanitaires, mais les auteurs sont peu disert sur cet aspect des choses. Ils préfèrent s'attarder sur les luttes internes au champ psychiatrique-analytique et les scissions et reclassements, sans qu'on perçoive toujours très bien les rapports, ou plutôt la place réelle de ces phénomènes dans le rapport à l'école. Quant à la matière même, il me semble que le travail de Robert Castel est beaucoup plus complet (2).

L'analyse du Centre de santé mentale du XIII^e arrondissement, les thèses de Diatkine sur les « milieux culturellement déficitaires », l'expérience de Bonneuil avec Maud Mannoni, bien replacées par contre dans leurs contextes respectifs, retiennent tout à fait l'attention. Une réorganisation du champ de l'enfance inadaptée est bien en train de se

(1) M. ZAFIROPOULOS : *Les Arriérés de l'asile à l'usine*. Paris, Payot, 1981, 271 p.

(2) R. CASTEL : *La Gestion des risques*. Paris, Éditions de Minuit, 1981, 227 p.

faire, dont l'aspect dominant, selon Pinell et Zafiroopoulos, serait la place désormais dominante de la psychanalyse (à vrai dire, de la Société française de psychanalyse), qui bénéficie du soutien de l'administration. C'est sans doute exact, mais il faudrait relativiser un peu. Et je suis tout à fait en accord avec les auteurs quand ils repèrent, en contrepoint de cette thèse, que dans la pratique, le poids de l'histoire de ce secteur crée des résistances et différencie à l'extrême les représentations savantes des inadaptés et les modes concrets de prise en charge. La mutation n'est donc pas totale. Loin de là. Le champ s'est, par contre, terriblement complexifié.

C'est en fait ce dernier point que va tenter d'illustrer le chapitre quatre, intitulé : « Classements savants et classements pratiques : l'ordinaire des institutions ». Il s'agit, pour les auteurs, de corriger « l'effet d'optique » que produit toute approche trop socio-politique, et de « limiter l'illusion qu'un discours dominant peut régir sans partage le fonctionnement d'un champ institutionnel ». Basculant soudain dans « l'empirique », les deux auteurs nous livrent alors les résultats d'une enquête conduite dans une ville ouvrière de la banlieue parisienne, un site exceptionnel, qui va leur permettre d'analyser la confrontation des spécialistes avec les familles ouvrières. Un grand nombre de données quantitatives sont ainsi livrées, dont je ne peux retenir ici que l'essentiel.

Tout d'abord, les enfants d'origine ouvrière sont surreprésentés dans les classes de perfectionnement et les SES, de même que les enfants d'immigrés, alors que l'étude de leurs Q.I. montre qu'ils sont très souvent supérieurs à 80, et que, selon les critères d'admission, ils ne devraient pas s'y trouver. À l'inverse, les CMPP, qui traitent davantage les problèmes d'inadaptation à l'école, après une orientation quelquefois très précoce, profitent davantage aux cadres supérieurs et professions libérales. L'étude des Q.I. les fait apparaître aussi très supérieurs à la moyenne (54 % à plus de 110). Il y a inversion par rapport à la population de l'éducation spéciale. Nous nous trouvons donc en face d'un processus de différenciation sociale. Ces résultats s'inscrivent parfaitement après les analyses de Bourdieu et Passeron ou de Baudelot et Establet (1).

Je finirai par quatre remarques personnelles :

(1) C. BAUDELLOT, R. ESTABLET : *L'École capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971.

— un siècle, c'est beaucoup trop en 200 pages. Le travail perd en précision ;

— il est regrettable de ne pas avoir intégré à sa juste place la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées, qui assure une sorte de conversion de l'échec scolaire en un handicap ;

— si je comprends bien la nécessité de contrebalancer l'histoire par de « l'ordinaire », il reste qu'il ne nous est proposé qu'une simple juxtaposition, sans aucun travail d'articulation de ces différents niveaux ;

— même si l'écriture sacrifie parfois avec excès au jargon d'une certaine sociologie, le livre de Pinell et Zafiropoulos constitue une base de données intelligemment construite et désormais indispensable à tout effort de réflexion sur l'école et l'échec scolaire. Il faudrait qu'il soit lu, non seulement par des pairs, mais surtout par des parents et des enseignants.

Archéologie et idéologie de la rééducation

Le travail de Bernard Gaudens, qui n'est pas publié et n'est donc connu que des amateurs et des bibliothèques, est de part en part une thèse de 3e cycle en sciences de l'éducation (1). Il a les qualités de certains travaux de ce genre, ne serait-ce qu'au regard de la masse de matériaux rassemblés et présentés ; il en a aussi quelques défauts courants, dont le principal tient au total empirisme de la recherche entreprise.

L'objet de ce travail est la rééducation, une notion largement explorée tout au long des quarante pages d'introduction mais, tous comptes faits, jamais définie. L'auteur passe d'abord en revue avec beaucoup de références puisées dans son expérience, mais aussi dans de nombreuses lectures, les diverses connotations du concept de rééducation, qui semble varier surtout selon la population à laquelle il est appliqué. Plus loin, il esquisse une délimitation institutionnelle du champ, qu'il théorise en réutilisant, après d'autres, les notions althusériennes d'appareil d'État. Enfin, il brosse un tableau des grandes « identités historiques » composant la rééducation : l'aide sociale, la

(1) B. GAUDENS : *Archéologie et idéologie de la rééducation : genèse des structures et évolution des concepts*. Thèse de 3e cycle, Université de Bordeaux II, 1978, 381 p., mise à jour en 1982.

médecine et la psychiatrie, la justice, l'éducation. Mais si l'ensemble est fort précisément documenté et l'expression fort claire, on y cherche désespérément la définition annoncée de la rééducation.

En fait, à travers ces lignes, la rééducation apparaît plutôt comme impossible à définir, c'est-à-dire comme allant de soi. La rééducation est naturalisée, presque anthropomorphisée. Elle est comme posée a priori, devenue sujet historique ; la rééducation, pratique contingente par excellence, y devient parfois et même souvent la Rééducation avec un grand R. Dès lors, les concepts mobilisés pour l'analyse par B. Gaudens seront naturellement les plus proches possible de l'expérience vécue par les rééducateurs : conflits, évolution interactions, coordination. Il n'y a pas dans ce travail, hélas ! de rupture avec l'objet social rééducation. Comme c'est dommage ! L'ensemble de la thèse y aurait gagné en concision et en pertinence.

L'auteur a bien eu conscience de ce problème, car il s'en excuse par avance dès l'avant-propos. Son intérêt est bien, à l'origine, celui d'un professionnel, qui cherche avant tout à comprendre le « passé » et « l'ailleurs », pour « mieux diriger, mieux maîtriser et conférer toute l'efficacité voulue à sa pratique » (p. 6). Mais, pour légitime que soit cette ambition, elle n'est que rarement porteuse d'un renouvellement des problématiques et des savoirs.

La première partie traite des structures. En cinq chapitres, très documentés, l'auteur nous propose une très utile synthèse depuis l'assistance au Moyen-Age (« religieuse et indifférenciée ») jusqu'à la guerre de 1939-1945 (« naissance de la rééducation »). Les étapes marquantes sont : la Révolution dont le caractère contradictoire est bien analysé (pratiques juridiques et pratiques sociales de liberté, de droits, mais aussi de réglementation et de répression) ; mais peut-être B. Gaudens n'insiste-t-il pas assez sur l'époque napoléonienne et la signification des codes pénaux, civils etc. ; il caractérise ensuite la période qui va jusqu'à la 3^e République de période « d'invention des lieux spécialisés pour l'enfance », ce qui est globalement exact, mais demanderait à être davantage modélisé ; il s'attarde, à juste titre, sur les conséquences législatives et institutionnelles des lois scolaires et de l'intense activité « dans l'intérêt de l'enfant » au tournant du siècle, jusqu'à décrire « l'émiettement et les interactions » qui, selon lui, caractérisent la situation jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Là encore, les concepts sont un peu faibles. On voudrait en savoir davantage des enjeux réels de la coordination, tant réclamée par les acteurs éducatifs, médecins et politiques. Tous ces moments sont finement synthétisés, mais l'approche reste trop factuelle. L'ensei-

gnant et le travailleur social trouveront, dans cette abondance, matière à réflexion. Mais manque toujours la trame problématique qui donnerait sens à cette archéologie, une méthodologie au demeurant bien nommée, vu l'important travail de fouilles de l'auteur.

La deuxième partie, délaissant les structures, ouvre à la question de l'idéologie, définie comme suit : « l'idéologie est comme le ciment des institutions qui, diverses, s'unifient entre elles » (p. 168). Se glisse dans une telle formule un principe implicite d'unité, dont on ne parvient pas vraiment à comprendre le statut. Est-ce l'objet ? L'unité de l'enfance inadaptée ? Mais ce serait à comprendre plutôt comme une stratégie d'unification développée par tel groupe socio-professionnel, les psychiatres de neuro-psychiatrie infanto-juvénile... Est-ce le champ ? Mais une telle question renvoie au problème des frontières de la rééducation, un problème qui n'a pas été résolu dans l'avant-propos.

Cela dit, cette seconde partie contient une description fine et stimulante pour l'esprit, de l'intense travail de catégorisation pratique et savante tout au long du siècle. Le catalogue des désignations, qui prend presque une dizaine de pages, est impressionnant. L'auteur a parfaitement raison de mettre en évidence l'étonnante labilité des concepts sur lesquels sont bâties les pratiques, les institutions et les politiques de rééducation (et, par extension, les politiques sociales). Mais peut-on en tirer, comme seules conclusions, que d'une part « il s'ensuit une quasi-impossibilité de formuler une définition pleinement satisfaisante de l'inadaptation » et, d'autre part, que « pourtant on définit l'inadaptation », qu'il s'agisse des grands auteurs de Lagache à Lenoir, en passant par Bloch-Lainé (rapport de 1967) et les travaux collectifs du VIIe Plan ? On aimerait en savoir davantage, et que soient suggérées des interprétations de l'efficace de ces concepts si labiles et si opérants à la fois.

Plus loin, et avec pertinence, l'auteur estime (p. 189) que le vocabulaire est aussi un analyseur des conflits. Sa démonstration, qui occupe les pages 232 et suivantes, est de loin la partie la plus novatrice de l'ensemble. B. Gaudens met en évidence, de manière forte et illustrée, trois types de conflits majeurs : des conflits territoriaux ; des conflits d'attitudes, qui paraissent surtout des conflits politiques : politique pénale contre politique sociale par exemple ; et des conflits de modèles. Cette dernière partie, très suggestive, permet à l'auteur d'analyser le modèle religieux, ses origines et ses avatars dans les pratiques médico-psychiatriques et pédagogiques. Ces données et analyses confirment fort bien le caractère déterminant du modèle religieux

dans le système rééducatif, déjà mis en évidence par divers auteurs.

Dans sa conclusion B. Gaudens revient sur sa question initiale : qu'est-ce que la rééducation ? Le concept est-il légitime et adéquat à désigner « ce qui est tenté et se réalise plus ou moins complètement dans les maisons dites de rééducation ». L'étonnant dans cette nouvelle interrogation est évidemment qu'elle contient une partie de la réponse. Transparaît en effet, non seulement l'idée que le concept ne sert qu'à redoubler l'expérience sensible de la rééducation, mais aussi le projet d'un aboutissement de l'entreprise rééducative. L'approche redevient téléologique, alors que, précisément, c'est la construction de cette croyance qu'il vaudrait mieux étudier. Posée comme telle, la question ne donne cours qu'à un commentaire, dans une très belle page, *in fine*, sur la fonction du préfixe RE, qu'on aurait attendue plutôt dans l'introduction que dans la conclusion.

Il faut, enfin, rendre justice à B. Gaudens pour un travail bibliographique exceptionnel qu'il livre avec sa thèse (avec sa mise à jour en 1982). Son recueil est riche de plusieurs centaines de titres classés et quelquefois annotés, ainsi que d'un très grand nombre d'articles sélectionnés dans près de quarante revues différentes. Sa filmographie, je ne crains pas de le dire, est unique, et devrait nous engager à des travaux sur les représentations iconographiques (au sens large) des phénomènes d'exclusion ou d'inadaptation. Enfin, l'auteur a pris soin de fabriquer à l'attention de ses lecteurs et de ses étudiants, un tableau synoptique des principales données factuelles concernant l'enfance inadaptée, depuis l'Antiquité, qu'il a pu recueillir et en partie utiliser. C'est là un précieux outil de travail.

Au total, si la compilation de matériaux est réelle et riche, le travail présenté pêche par l'absence d'une thèse centrale forte et bousculant les idées reçues. Dès lors que nul objet reconstruit ne vient se substituer à l'objet social, le domaine couvert devient sans limites, interminable. Le professionnel n'a pas su se départir de ses légitimes interrogations de professionnel et déplacer son point de vue. C'est dommage, étant donné l'érudition et la richesse des matériaux accumulés.

Histoire de l'enseignement spécial

Après la sociologie et les sciences de l'éducation, voici maintenant le travail de deux historiennes du CRESAS. Monique Vial nous avait déjà livré, dans le numéro 18 des *Cahiers du CRESAS*, une première partie de son travail au long cours, consacrée à la préparation de la

loi du 15 avril 1909 (1). C'est un travail d'une extrême précision, presque méticuleux, qui nous donne à voir comment se fabrique par étapes, avec des stratégies conscientes mais aussi avec une bonne dose de contingence, un mouvement d'idées jusqu'à son débouché législatif. Nous y découvrons les débats au sein de la Ligue de l'enseignement, pour laquelle, on s'en douterait, « ce ne sont pas les problèmes de l'école qui ont secrété l'enfance anormale », de même qu'il n'y a pas de problèmes d'échecs scolaires à cette époque. M. Vial en tirait justement la conclusion que tant l'analyse des problèmes scolaires en termes d'anormalité que son corollaire, la revendication d'un enseignement spécial, ont été importés dans l'école.

Parmi les techniciens, Bourneville (1840-1909), est l'objet de toutes les attentions de l'auteur. Et la démonstration présente fort bien l'importance des travaux de ce médecin aliéniste à Bicêtre et la manière dont ils vont servir de référence à toute la campagne en faveur de l'enseignement spécial. En fait, deux courants de pensée clivent le champ à la veille de 1909 : l'un, dans la tradition de Bourneville n'établit pas de distinction entre les différents anormaux (nous dirions aujourd'hui que c'est un courant globaliste) ; l'autre, au contraire, tend à privilégier le problème social des enfants les moins atteints et qui demandent, pour eux seuls, la création d'un enseignement spécial (ce qui n'est pas sans évoquer la logique de cibles des années 1970). Cette analyse me paraît essentielle, car elle nuance, par exemple, celle de Pinell et Zafiropoulos dans la partie analysée plus haut : « l'enfant débile, avatar du sujet laïc ». Quel est le plus laïc de ces deux courants ? Enfin, une dernière partie tente de cerner le rôle des autorités scolaires et l'attitude des enseignants qui, dans leur grande majorité, vont s'opposer à la création d'écoles spéciales et refuser même de collaborer aux enquêtes de dépistage. C'est qu'ils ne parlent pas encore le langage des spécialistes, ces maîtres !

Dans sa deuxième livraison (2), M. Vial entreprend de focaliser encore davantage ses recherches sur une question d'apparence mineure, mais qui s'avérera importante pour interpréter les raisons de

(1) M. VIAL : « Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les revendications qui ont conduit à la loi du 15 avril 1909 créant les classes et les écoles de perfectionnement ». *CRESAS*, n° 18, 1979, pp. 7-161.

(2) M. VIAL : « Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les instances politiques nationales et la création des classes et écoles de perfectionnement : les artisans du projet de loi (1904-1909) ». *CRESAS*, n° 22, 1982, pp. 7-150.

l'échec relatif de la loi de 1909. Il s'agit de savoir comment s'est faite la prise en charge de la revendication d'un enseignement spécial par les instances politiques d'envergure nationale pendant les années 1903 à 1909. En somme, il s'agit d'opposer à l'histoire officielle et connue de la loi de 1909, une sorte d'histoire souterraine de la gestation de cette loi, permettant de mieux comprendre quel est le degré d'engagement dans cette affaire de la bourgeoisie républicaine, généralement considérée comme porteuse de projet.

À lire ces 150 pages, nous apprenons une quantité de choses fort utiles sur les personnages de la pièce, à savoir la commission interministérielle de 1904 (à ce degré d'investigation, les données sont naturellement fortement personnalisées et M. Vial opère le plus souvent avec brio sur le terrain, bien difficile, de la psychologie historique). Il est des acteurs occultes, hommes politiques de leur état, et quels hommes politiques ! : Léon Bourgeois et Paul Strauss, deux personnages étonnants que tous les chercheurs un tant soit peu ouverts à l'histoire sociale, connaissent ou devraient connaître. Il est des acteurs occultes, en deuxième ligne, mais dont l'action est décisive, des grands commis de l'État : Amédée Gasquet et Marcel Charlot, deux anciens professeurs (histoire et littérature) qui font carrière dans l'appareil d'État. Ce premier balayage montre, de manière très éclatante, qu'en définitive, tout au long de sa gestation, ce projet de loi, qui n'intéresse, il faut le dire, que bien peu de monde, est davantage traité comme un projet technique que comme une loi politique (p. 67).

Il est enfin un cinquième homme : Gustave Baguer. Il est un de ces acteurs décisifs, relégués aux oubliettes et gommés au profit de noms plus prestigieux (Bourneville, Binet, par exemple). En somme, il est proche de Seguin, instituteur comme lui et comme lui injustement méconnu. On se souvient que Seguin a même dû émigrer aux U.S.A. ! (1).

Étonnant personnage de l'ombre que ce Baguer, que M. Vial tente de réhabiliter, avec raison. Toute sa vie professionnelle et toute sa vie militante sont, en fait, organisées autour de son action en faveur de l'enfance anormale, par fidélité, semble-t-il, au grand principe républicain du droit de tous les enfants à l'instruction gratuite, laïque et obligatoire. L'intervention de Baguer, à travers les documents qu'a pu

(1) Cf. Y. PÉLICIER, G. THUILLIER : *Édouard Seguin (1812-1880)*, l'« *Instituteur des idiots* ». Paris, Economica, 1980, 183 p.

examiner M. Vial, occupe manifestement une place centrale dans la préparation du projet de loi, de même qu'au moment de sa discussion devant les chambres. Baguer devient même une sorte d'« assistant parlementaire » de Strauss, suggère astucieusement M. Vial, avant de conclure : « Servant anonyme mais efficace d'une cause dont il ne pouvait être le porte-parole dans les instances décisives de la nation, il a été la cheville ouvrière qui a donné aux autres les moyens de tenir leur rôle. »

Derrière cette envolée et tous les interfaces politique/administration/militants, une question de sociologie politique est très opportunément soulevée, *in fine*, par l'auteur : « pourquoi Baguer a-t-il été oublié ? ». Je ne résiste pas à l'envie de reprendre là une partie des réponses apportées par M. Vial. « Si Baguer a été oublié, c'est d'abord qu'au moment même où la loi de 1909 se faisait, toute reconnaissance de son rôle lui était déniée. » Cette remarque ne relève pas de la seule psychologie interpersonnelle, elle « témoigne du poids dans la préparation de la loi, de processus et de rapports institutionnels et sociaux plus généraux... Le poids de Baguer ne pouvait être reconnu par les acteurs régulièrement investis du pouvoir » ; « elle témoigne aussi du statut des instituteurs dans les institutions spécialisées, dès le moment où elles se mettaient en place... L'instituteur Baguer a transgressé la norme liée à son statut, mais les institutions ne lui ont pas permis de le faire en étant reconnu à part entière » ; et de conclure « à mi-chemin entre un poste officiel et un travail de militant fait à ses frais et de sa propre initiative, elle lui permet d'exercer une fonction reconnaissant publiquement ses compétences et lui donnant un pouvoir mais, en même temps, elle constitue un travail mis à profit gratuitement par les autorités de l'Instruction publique et donc, à nouveau, une certaine forme d'exploitation ». Il y a dans cette analyse bien des données qui n'ont pas vieilli, et qui valent aussi bien pour les instituteurs engagés dans l'éducation populaire que pour les travailleurs sociaux. L'idée qu'il existe une économie particulière du travail social est très fortement soutenue par les remarques de M. Vial.

En conclusion générale, l'auteur insiste encore sur deux points essentiels. La loi de 1909 n'est pas la conséquence linéaire d'un choix qu'auraient fait les gouvernements en 1904. C'est en dehors de cette logique, au niveau d'un véritable groupe de pression complexe, développant une dynamique occulte au sein des instances de pouvoir, qu'il faut chercher la détermination indispensable à l'aboutissement du projet. En définitive, les notables de la bourgeoisie qui s'occupaient de l'enfance anormale étaient loin d'être tous d'accord pour créer un

enseignement spécial. Ainsi, contrairement à certains schémas reçus, le faible développement des classes de perfectionnement après 1909 ressortirait plutôt des réticences, voire des oppositions marquées de la classe bourgeoise au pouvoir, plutôt que d'une sorte d'inadéquation intrinsèque.

Les deux textes de Marianne Hugon, fabriqués dans le même esprit et grosso modo avec la même méthodologie historique, l'un sur « Les instructions pédagogiques de 1909 sur les classes de perfectionnement » (1) et le second sur « L'évolution du recrutement des maîtres de classes de perfectionnement entre 1909 et 1962 : étude statistique » (2) (deux extraits d'une thèse de 3e cycle) (3) complètent et précisent les travaux de M. Vial.

L'impression générale est d'un grand puzzle, dont on nous livre les pièces les unes après les autres. Certes, les historiens procèdent ainsi et ratissent, puis examinent un à un tous les matériaux disponibles, en font la critique, avant d'oser penser une question, une hypothèse ou esquisser un brin d'explication. Par rapport à la sociologie, qui construit tout à fait autrement son objet et donne parfois l'impression de ne consentir à l'histoire que le temps nécessaire à l'appropriation rapide de ses résultats, la voie choisie par les chercheurs du CRESAS est lente, fastidieuse et certainement plus ingrate. Les textes qu'il nous a été donné de lire montrent, en tout cas, que le travail au plus près des faits ou des documents permet de renverser certaines idées trop vite affirmées. Il demeure que nous attendons la somme de tous ces travaux. Il faudra que le plus large débat s'engage alors sur les interprétations, contradictoires depuis les origines, de la nature et des fonctions de l'enseignement spécial.

En conclusion générale de cette recension, deux remarques s'imposent à moi :

— Il est plus qu'urgent, tout d'abord, d'envisager des recherches fondamentales sur les phénomènes de catégorisation sociale. De nombreux auteurs, dont Pinell, Zafiropoulos et Gaudens, se sont attaqués à cette difficile question, chacun à sa manière, dans le cadre de sa problématique. Leurs résultats ne sont pas encore tout à fait probants. Et la question est capitale.

(1) CRESAS, n° 22, pp. 151-175.

(2) *Ibid.*, pp. 177-223.

(3) M. HUGON : *Les Instituteurs des classes de perfectionnement (1909-1963)*. Thèse de 3e cycle, Université de Paris V, 1982, 380 ff.

— L'historiographie demande des historiens et des moyens. Il est tout à fait regrettable que des travaux de la précision de ceux de M. Vial, ne soient pas systématiquement entrepris. Sauf cas d'espèce, l'histoire des pratiques sociales reste construite sur trop d'approximations historiques. C'est très regrettable.

Centre national de la recherche
scientifique

Michel CHAUVIÈRE