

pitres traitent de manière assez peu systématique de la réalité des sciences de l'éducation et des effets de mode qu'elles connaissent dans les universités.

La situation en Grande-Bretagne a évolué depuis la rédaction du dernier chapitre. En particulier, les propositions faites pour mettre en place de nouveaux modes de formation des maîtres, qui permettent de court-circuiter les institutions, se sont concrétisées. Changement plus fondamental encore : la politique nationale annoncée de conférer le statut d'universités aux instituts polytechniques modifie encore le paysage, et elle est de nature à poser la problématique des liens entre « l'université » et la formation des maîtres en des termes qui seront beaucoup plus proches du modèle américain.

Harry JUDGE

Oxford University

Traduit par Michel LEMOSSE

Université de Nice



VIAL, Monique (1990). – *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin. – 231 p. – Préface d'Antoine Prost.

Les travaux de M. Vial sur les origines de l'enseignement spécialisé sont connus des spécialistes et font autorité (INRP, 1985, *Rapports de Recherche n° 6* – réédition ; *Travaux du CRESAS n° 22*, 1982, pp. 7-115 ; INRP, 1986, *Rapports de Recherche n°7*). Leur lecture reste irremplaçable pour qui veut connaître dans le détail la genèse de la loi de 1909 créant les classes de perfectionnement et suivre pas à pas la longue, passionnante et rigoureuse enquête qui a amené Monique Vial à des conclusions novatrices.

Avec la même rigueur, *Les enfants anormaux à l'école* en reprend la substance mais se situe dans une perspective plus large. Son objet premier : une recherche historique ample, précise, présentée de façon vivante et suggestive en donnant le plus possible la parole aux acteurs. Mais les résultats obtenus sont si surprenants que M. Vial est amenée à s'interroger sur les raisons de ce décalage, sur ses présupposés, sa démarche de chercheur et, plus généralement, sur la construction de l'histoire des pratiques sociales. L'intérêt de cet ouvrage va donc bien au delà du cercle des professionnels et des spécialistes de l'enfance inadap-tée ou en difficulté.

Au départ, une évidence partagée par l'ensemble des personnels de l'éducation spécialisée : après 1882, l'application de la loi sur l'obligation scolaire amène dans les classes un grand nombre d'enfants incapables de tirer profit de l'enseignement ; l'école révèle ainsi l'anormalité de ces enfants et se trouve naturellement conduite à s'en décharger et à demander à leur intention la création de classes spéciales. À cette évidence s'ajoute alors une conviction : les classes de perfectionnement sont l'expression extrême et significative d'une école sélective, elle-même liée à une société fondée sur des rapports de domination sociale et économique. Dans les années 75-80, les travaux de F. Muel-Dreyfus, puis de J. Donzelot, de P. Pinell et de M. Zafirooulos confortent cette évidence et cette conviction : ils appuient sur des sources du début du siècle le schéma des origines couramment admis ; ils interprètent la formation de l'éducation spécialisée comme faisant partie du processus de normalisation de la société bourgeoise ; ils analysent la création et le développement des classes et institutions spéciales en termes de « marché de l'enfance » opposant les intérêts professionnels et économiques des médecins d'une part, des psychologues et psychopédagogues d'autre part.

Or, sur ces trois points, la recherche de M. Vial aboutit de façon claire et probante à des conclusions inverses : l'institution scolaire n'est pas à l'origine du projet d'où sont issues les classes de perfectionnement, mais bien plutôt les aliénistes – Bourneville en particulier – qui investissent l'école et y transportent leurs préoccupations ; l'ensemble de la bourgeoisie et ses représentants ne se mobilisent guère pour faire aboutir la loi créant les classes de perfectionnement – celle-ci est en fait présentée et discutée au parlement comme une loi de gauche ; enfin les conflits autour de l'enfance anormale ne se réduisent pas à une pure concurrence professionnelle entre les aliénistes et psychologues ou psychopédagogues mais divisent aussi bien les médecins, les maîtres d'enfants anormaux que les enseignants de l'école ordinaire.

Au terme de ce parcours, rapporté ici de façon très schématique, que reste-t-il des convictions initiales du chercheur ? Que peut apporter au lecteur d'aujourd'hui cette enquête sur le passé des classes de perfectionnement ?

Le contraste est grand entre le projet qui a abouti à la loi de 1909 et la réalité actuelle. Pour les aliénistes – Bourneville notamment –, les classes et écoles de perfectionnement étaient le moyen d'assurer une instruction aux plus capables des anormaux d'asiles ; pour les parlementaires – Strauss en particulier –, elles étaient un lieu de passage devant permettre dès que possible un accès à la scolarité ordinaire. Or ces classes et ces écoles ont réuni, jusqu'à ces derniers temps, des enfants reconnus comme « débiles » par les examens psychologiques, en grande

majorité issus des classes populaires et destinés à rester dans la filière de l'enseignement spécialisé. Comment ce retournement a-t-il été possible ? M. Vial met en évidence le rôle de Binet et Simon et de leur « échelle métrique de l'intelligence ». Tout en relativisant leur importance dans la genèse des classes de perfectionnement, elle montre comment ils ont contribué à orienter le devenir de ces classes : « Ce n'est pas la découverte d'une nouvelle catégorie d'écoliers posant des problèmes aux maîtres qui entraîne la construction de l'échelle métrique de l'intelligence, c'est la construction de celle-ci qui amène une nouvelle définition des catégories existantes et un nouveau regard sur les difficultés de l'école face à certains enfants » (p. 187). Marginale au départ dans le discours et les pratiques pédagogiques, cette approche prend par la suite une importance capitale. L'examen psychologique est certes présenté par Binet et Simon comme une ultime précaution lorsqu'on hésite dans l'orientation de l'élève, mais il est aussi valorisé comme diagnostic scientifique, examen-test. Il aboutit de ce fait à désigner, à *produire* des anormaux que la simple connaissance de leurs performances scolaires ne suffirait pas à distinguer. Du coup le champ de l'anormalité s'élargit à des enfants qu'aucune pathologie évidente ne distingue des autres. La « débilite mentale psychométrique » peut alors cautionner de son autorité scientifique l'exclusion du cursus scolaire normal de toute une population d'enfants qui ont pour caractéristique commune d'appartenir aux milieux populaires.

Dès lors, au terme de sa recherche historique, il n'est pas question pour M. Vial de renier en bloc la critique socio-historique. Il y a des homologies entre le discours politique et la problématique scientifique : « la même logique organise le discours des notables républicains en faveur de l'école obligatoire et la problématique psychométrique. Dans les deux cas, la société est conçue comme un continuum (...) dont est exclue la prise en compte des rapports sociaux » (p. 172). La critique sociale reste indispensable : « à partir de quand les difficultés repérées au plan individuel relèvent-elles de prises en charges spécialisées ? À partir de quand légitiment-elles des remises en causes plus fondamentales ? L'école est toujours socialement différenciatrice » (p. 182).

Cette vigilance critique ne dispense pas pour autant de l'analyse rigoureuse des réalités sociales dans leurs déterminations multiples et parfois contradictoires. Il n'est certes pas douteux pour M. Vial – en accord sur ce point avec F. Muel – que l'un des objectifs majeurs des classes de perfectionnement est la moralisation (la « désintoxication ») des enfants du peuple les plus rebelles. Mais un examen attentif fait apparaître que cet objectif de moralisation n'est pas univoque : comme l'a montré M. Crubellier pour l'école primaire, il procède à la fois d'un

souci égalitaire et démocratique (dans la perspective du siècle des Lumières) et d'un désir de rendement et de maintien de l'ordre. Cette contradiction entre l'idéologie républicaine affirmée et les intérêts d'une partie des notables explique le décalage entre le projet initial et les réalisations effectives ; elle permet aussi de comprendre le renversement du sens de l'éducation spéciale dont la fonction d'exclusion devient dominante.

On le voit : la recherche historique de M. Vial ne supprime pas les débats de fond sur la compréhension des classes spécialisées et de l'école, mais les renouvelle. Longtemps, la critique socio-historique (et aussi bien la critique de cette critique par ses contradicteurs) en est restée essentiellement à une analyse portant sur des institutions ou des catégories très larges (classes socio-économiques, corps professionnels, École...). Depuis quelques années, l'attention se focalise sur les acteurs et les réalités locales, au risque d'oublier les perspectives globales et l'efficace des structures sociales. On ne peut qu'admirer la maîtrise avec laquelle M. Vial nous fait comprendre la genèse conflictuelle de la loi créant les classes de perfectionnement, au confluent d'une triple action : celle de personnalités marquantes (Bourneville, Binet et Simon, Strauss, Baguer...), celle des rapports de force collectifs – aussi bien dans les associations ou groupements d'intérêts (SLEPE, Ligue de l'Enseignement, syndicats...) que dans les institutions publiques (Parlement, Sénat, avec le jeu des partis et des alliances), celle enfin des divergences idéologiques et du mouvement des idées (avec de précieuses mises au point sur des notions comme celles d'« anormal », « débile », « arriéré », « psychopédagogie »...).

La place manque pour présenter sans simplification comment M. Vial explique les erreurs et les illusions rétrospectives qui ont obscurci la compréhension des origines de l'éducation spéciale. Au-delà de ce débat, c'est du fonctionnement intellectuel de tout chercheur et du milieu scientifique qu'il est question. M. Vial souligne la nécessité d'une « analyse critique portant sur la façon même dont nous construisons nos questions sur le passé et, plus largement, sur la façon dont nous construisons notre savoir sur le social » (p. 198). Dans cet ouvrage, elle en montre la possibilité et en fournit une magistrale illustration.

R. FÉNEYROU
IUFM de Lille