

Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français

In: Revue française de pédagogie. Volume 66, 1984. pp. 55-67.

Citer ce document / Cite this document :

Hugon Marie-Anne. Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français. In: Revue française de pédagogie. Volume 66, 1984. pp. 55-67.

doi : 10.3406/rfp.1984.1581

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_1581

Résumé

Mises en place en 1909 pour assurer dans le cadre de l'école primaire la scolarité des enfants dits « arriérés », les classes de perfectionnement représentent jusqu'aux années soixante la principale réponse institutionnelle aux problèmes d'échec scolaire. Cette fonction des classes de perfectionnement est aujourd'hui discutée. Aussi, s'appuyant sur une étude des politiques de recrutement et de formation des personnels menées entre 1909 et 1960 ainsi que sur une analyse de rapports d'inspection, cet article tente-t-il d'évaluer l'insertion des classes de perfectionnement dans l'école primaire ; et, ce faisant, d'éclairer l'articulation entre école primaire et enseignement spécialisé au cours de cette période.

Abstract

Situation and function of compensatory classes in French education (1909- 1960). -

Created in 1909 to provide within the scope of the primary school, education for so-called « backward » children, compensatory classes represented until the sixties the main institutional answer to the problems of school failure. This function is controverted now. It is why the authors, with the help of a survey on recruitment and staff training politics conducted between 1909 and 1960 and of an analysis of inspection reports, try to evaluate the integration of these classes inside the primary school and so to enlighten the relation between primary school and special education during this period.

Resumen

Situación y función de las clases de perfeccionamiento en la enseñanza en Francia (1909-1960). -

Creadas en 1909 para asegurar, dentro de la escuela primaria, la escolaridad de los niños dichos « atrasados », las clases de perfeccionamiento representan hasta los años sesenta, la principal respuesta institucional a los problemas de fracaso escolar. Esta función hoy está discutida. Por eso, apoyándose en un estudio de las políticas de reclutamiento y de formación de los personales conducidas en 1909 y 1960 así como en un análisis de informes de inspección, este artículo intenta evaluar la inserción de estas clases en la escuela primaria, y haciendo esto aclarar la articulación entre escuela primaria y enseñanza especializada durante este período.

SITUATION ET FONCTION DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS.

par Marie-Anne HUGON

INTRODUCTION

Les recherches actuelles(*), menées sur l'origine et l'évolution de l'enseignement spécialisé en France, partagent toutes, malgré des différences de perspectives et de méthodes considérables, une préoccupation commune : discuter la légitimité de cet enseignement à partir d'une réflexion sur son caractère ségrégatif ou non ; le débat portant sur la validité des présupposés théoriques qui le fondent (la notion de débilité particulièrement) comme sur la signification de la mise en place de structures d'enseignement particulières dans le système scolaire. Le partage opéré à l'école primaire entre élèves selon des critères psychologiques et la prise en charge de la scolarité des enfants déclarés débiles ou inadaptés (c'est-à-dire incapables de suivre le cursus ordinaire de l'école primaire) au sein d'institutions particulières, relèvent-elles ou non de politiques ségrégatives ? A cette question, les travaux qui analysent au moyen de l'histoire, les classes de perfectionnement(1), apportent des réponses contradictoires.

Selon une thèse largement répandue [on en trouvera des illustrations dans les travaux de F. Muel, P. Pinell et J. Donzelot(2)], la création des classes de perfectionnement au début du siècle, aurait été une réponse au désordre provoqué par l'entrée dans le système scolaire de nouvelles populations d'enfants à la suite de la promulgation de l'obligation scolaire. Les classes de perfectionnement auraient rempli le rôle d'instances de relégation pour ces enfants inassimilables ou réfractaires aux exigences de l'école primaire, et de ce fait, stigmatisés comme arriérés ou débiles au nom de l'approche psychométrique de l'intelligence ; les élaborations de la psychologie servant ainsi de support scientifique à une opération de division sociale. Dans cette perspective, la notion même de débilité est récusée et les classes de perfectionnement apparaissent comme des impasses scolaires et sociales.

Cette interprétation de l'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé est aujourd'hui discutée au nom d'arguments qui ne s'associent pas entre eux.

D'une part, le principe de l'existence d'une demande sociale, au début du siècle, en matière d'équipements spécialisés est loin d'être établi. Ainsi les travaux de M. Vial(3) ont montré que l'interprétation en termes d'anormalité et d'arriération des problèmes scolaires ainsi que la revendication de classes spéciales ont été importées dans l'école primaire et n'auraient pas correspondu à une demande des instituteurs, non plus qu'à des besoins de l'institution scolaire ; elles se seraient imposées au terme

(*) Cet article reprend certains éléments d'une thèse de 3^e cycle (Les instituteurs des classes de perfectionnement, 1909-1963) soutenue en 1982 à l'Université de Paris V. Je remercie V. Isambert-Jamati pour son soutien et ses conseils tout au long de la rédaction de ce texte, ainsi que A. Prost et M. Vial qui ont relu et critiqué le manuscrit.

Mises en place en 1909 pour assurer dans le cadre de l'école primaire la scolarité des enfants dits « arriérés », les classes de perfectionnement représentent jusqu'aux années soixante la principale réponse institutionnelle aux problèmes d'échec scolaire. Cette fonction des classes de perfectionnement est aujourd'hui discutée. Aussi, s'appuyant sur une étude des politiques de recrutement et de formation des personnels menées entre 1909 et 1960 ainsi que sur une analyse de rapports d'inspection, cet article tente-t-il d'évaluer l'insertion des classes de perfectionnement dans l'école primaire ; et, ce faisant, d'éclairer l'articulation entre école primaire et enseignement spécialisé au cours de cette période.

d'une campagne longue et active, impulsée de l'extérieur par les techniciens de l'enfance anormale et visant à discrediter les représentations traditionnelles et les gestions courantes des problèmes scolaires (exclusion et mesures autoritaires à l'encontre des élèves posant problème). En d'autres termes, l'offre d'équipements spécialisés aurait précédé la demande et l'aurait suscitée. Ce constat oblige à reconsidérer les analyses qui lient l'émergence de la notion d'arriération à l'évolution du système éducatif à la fin du XIX^e siècle.

D'autre part, sont proposées des interprétations, inspirées des recherches de G. Swain et M. Gauchet(4), qui s'opposent terme à terme avec les travaux se réclamant de la sociologie historique.

Ainsi, Ph. Raynaud(5) présente comme profondément moderne et démocratique l'approche psychométrique de l'intelligence, en soulignant le principe de continuité à l'œuvre dans l'échelle métrique : celle-ci substituant à la traditionnelle idée d'une différence qualitative entre idiots, imbéciles et normaux, le principe d'une variation continue sur une échelle commune à tous : « Il est ainsi possible de dire... que la différence de fait entre des degrés d'intelligence n'exclut pas une identité essentielle, celle de l'intelligence : il n'y a qu'une intelligence même si elle est inégalement répartie et un seul principe pédagogique — l'utilisation maximale des ressources de chacun » (6). De ce principe, se déduit l'éducabilité de droit de ceux qui étaient tenus hors de l'humain tels des « infirmes de la communication »(7). Quant au fonctionnement des institutions spécialisées, accusées d'être ségrégatives, il en est rendu compte par le paradoxe suivant : par un « détour ségrégatif » qu'on pourrait qualifier de tactique, les classes de perfectionnement viseraient à réinsérer dans la collectivité, ceux qui en sont exclus ou isolés du fait de leur handicap. Les institutions spécialisées « visent l'intégration mais ne la réalisent qu'au travers d'un détour ségrégatif qui fait qu'une fois constituées, ces institutions trouvent leur régime propre de fonctionnement et de reproduction à l'écart de la société globale ». (8).

On le voit, l'écart entre ces approches est radical et paraît irréductible d'autant que celles-ci semblent largement dépendantes des appareils théoriques qui les soutiennent. Les classes de perfectionnement fonctionnent-elles comme des impasses scolaires renforçant des clivages sociaux ou bien intègrent-elles dans le système scolaire et par conséquent dans la vie commune, ceux qui en seraient tenus éloignés ? Comment définir la liaison, entre école primaire et enseignement spécialisé ? Que signifie l'institutionnalisation de cette nouvelle filière et comment interpréter son développement depuis 1909 ?

Les textes des promoteurs des classes de perfectionnement — et particulièrement l'œuvre de Binet qui en fut un des partisans les plus actifs et les plus écoutés — ainsi

que les textes administratifs organisant ces classes, éclairent partiellement ce débat. Tous ces documents justifient le principe de classes spéciales au nom d'une politique intégrative. Et cela pour deux raisons : d'abord, il est peu vraisemblable qu'une administration tienne sur elle-même un discours cynique, sauf à créditer ses dirigeants d'une volonté de se saborder : on ne trouverait pas dans l'exposé officiel des objectifs et des finalités de l'enseignement spécialisé, l'aveu d'une politique ségrégative, si tels étaient les intentions ou les faits. De plus, comme le montrent les polémiques de Binet(9), les discussions entre adversaires et partisans du perfectionnement portent sur la nature intégrative ou ségrégative (quelquefois insuffisamment ségrégative) de ces classes.

L'opposition des instituteurs à la création des classes spéciales et leur réticence à dépister des anormaux lors de la première enquête lancée par la commission ministérielle de 1904(10), sont tournées en dérision par Binet et interprétées comme la preuve de leur ignorance et de leur mauvaise volonté. Mais Binet s'oppose également aux partisans de l'asile-école et à ceux de l'internat(11). Aux premiers, il reproche le faible rendement social de l'asile-école qui, n'assurant pas une formation professionnelle des enfants anormaux, échoue à les réinsérer dans la collectivité. Alors que « toute l'instruction à donner aux anormaux est dominée par la question de leur utilisation professionnelle »(12) et qu'il s'agit de « leur donner les moyens de gagner leur pain par le travail »(13). Aux seconds, qui préconisent l'enfermement des enfants et par conséquent la séparation radicale du milieu familial et scolaire, il oppose le modèle de ségrégation partielle des structures de la classe de perfectionnement : classe homogène d'enfants débiles mais annexée à l'école primaire et implantée dans celle-ci ; mise en œuvre de pédagogies actives en rupture avec les pédagogies traditionnelles mais qui pourraient et devraient servir de modèle à l'enseignement des élèves normaux ; recrutement de maîtres spécialement formés à ces nouvelles techniques mais choisis parmi des instituteurs publics ayant déjà enseigné à l'école primaire, et particulièrement expérimentés ; multiplication des relations entre élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées par l'institution d'un système de parrainage, les grands élèves des classes normales servant de moniteurs aux élèves anormaux(14). Contre la politique de mise à l'écart totale des enfants anormaux, le projet des classes de perfectionnement défendu par Binet se donne pour objectif final l'insertion sociale des enfants anormaux au moyen d'une séparation partielle et provisoire.

Qu'en est-il dans les faits de cette volonté intégrative ? Comment se traduit concrètement le projet de réaliser par un « détour ségrégatif », volontariste et maîtrisé, l'insertion scolaire et sociale des enfants dits anormaux ? C'est, nous semble-t-il, de la confrontation entre les objec-

tifs de l'institution, proclamés par les textes officiels, les prescriptions administratives qui en dérivent et les pratiques qu'on en déduit, que l'on peut juger de la logique intégrative ou non de l'enseignement spécialisé. C'est l'objet de la recherche dont on rend partiellement compte dans cet article.

Dans une première partie, sont rappelées les prescriptions administratives et la logique qui les sous-tend ; et on pourra observer que l'organisation pédagogique de la classe de perfectionnement, qui reprend la plupart des propositions de Binet, semble aller dans le sens de la logique intégrative défendue par Raynaud. Puis, sur un des points essentiels de ce dispositif – la formation professionnelle et technique des maîtres de perfectionnement, on appréciera la réalité de cette organisation ; d'une part, en évoquant les politiques menées en matière de recrutement et de formation des maîtres entre 1909 et 1964, d'autre part, en examinant à partir d'une analyse de contenu de rapports d'inspection rédigés entre 1950 et 1962, la réalité des tâches demandées aux instituteurs spécialisés(15). Le choix de juger de l'intégration de l'enseignement spécialisé dans le système éducatif à partir de l'étude des personnels, tenant aux constats suivants : les problèmes de recrutement et de formation des personnels des classes spéciales représentent un enjeu important dans les débats précédant la loi de 1909, car des définitions de l'arriération et des finalités attribuées à l'enseignement spécialisé, se déduisent des conceptions divergentes de la formation et de la qualification des personnels. Cette question sort donc de son cadre technique et touche à la nature même des fonctions des classes spéciales(16).

La promulgation de la loi de 1909 a pour corollaire la création d'un nouveau corps enseignant dont le statut, le recrutement, la formation et les pratiques pédagogiques font l'objet de prescriptions administratives. Et il n'est pas indifférent que l'enquête menée en 1964 pour juger de la conformité des classes de perfectionnement aux prescriptions, retienne parmi les trois critères principaux, la qualification des maîtres qui y enseignent(17). Aussi peut-on estimer que la qualification des maîtres et les services qu'ils rendent sont révélateurs du fonctionnement réel des institutions dans lesquelles ils enseignent et de la fonction que celles-ci remplissent. L'observation de ces données venant bien sûr compléter l'étude systématique, qui reste à faire, des critères de placement et du devenir scolaire et social des élèves sortis des filières de l'enseignement spécialisé(18).

L'ORGANISATION DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT

L'ensemble des textes administratifs accompagnant la création de classes de perfectionnement en 1909,

décrit l'organisation technique et pédagogique de ces classes selon un dispositif original qui, selon Binet, devrait servir de modèle à l'école primaire et inspirer une révolution du système éducatif.

Sont édictées des mesures visant à améliorer l'efficacité de l'école auprès des élèves dits anormaux et non pas à les sortir de l'école. Par une augmentation de la qualification des maîtres, une amélioration des conditions matérielles, et une rationalisation des pratiques pédagogiques, les législateurs de 1909 conçoivent un enseignement spécialisé qui conserve les finalités de l'école publique et ne s'en distingue que par une meilleure qualité du service rendu. En revanche, si les procédures de recrutement sont prévues, aucune définition précise arrêtant quels doivent être les élèves scolarisés en perfectionnement n'est fournie. Cette imprécision dans les critères, que critiquent le plus souvent les commentateurs de la naissance des classes spéciales(19), pèsera lourd dans leur évolution future. Mais cette lacune n'est guère étonnante si l'on songe qu'au moment du vote de la loi, la théorie en matière d'arriération est loin d'être fixée. Les textes de 1909 font montre du paradoxe suivant : discrets sur la définition des populations à scolariser en perfectionnement, ils prévoient une série de garde-fous pour éviter des orientations abusives et organisent, au sein de l'école, un enseignement de compensation.

1. Un enseignement spécialisé intégré dans l'école. Un recrutement contrôlé

Selon la loi de 1909, la totalité du cursus scolaire obligatoire (6 à 13 ans) doit être assurée dans les classes annexées, donc situées dans l'école primaire. Seuls, les « enfants reconnus incapables d'apprendre une profession au-dehors » seront accueillis dans les écoles autonomes, au-delà de la scolarité obligatoire, et seuls les enfants « trop gravement atteints pour que l'éducation puisse se poursuivre dans la famille suivront le régime de l'internat » (art. 1 et 2, loi du 15 avril 1909). En outre, le recrutement des élèves sera assuré par une commission médico-pédagogique « composée d'un inspecteur primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin ».

2. Une amélioration des conditions d'enseignement

Les effectifs des classes seront limités à 15 élèves. Cet effectif peut « exceptionnellement être porté à vingt sans que ce chiffre puisse être dépassé » (arrêté du 17 août 1909, art. 1).

3. Une amélioration de la qualification des maîtres

Les personnels d'enseignement et de direction, tous issus de l'enseignement public, seront « choisis de pré-

férence parmi les candidats pourvus du diplôme spécial pour l'enseignement des arriérés » (loi du 15 avril 1909, art. 7). Ce diplôme, le CAEA, est obtenu à la suite d'une double épreuve théorique et pratique. La partie pratique consiste en une leçon modèle devant un jury, composé de façon significative d'administrateurs, de psychiatres, d'inspecteurs et d'enseignants. La partie théorique (dissertation générale suivie d'une question d'oral) porte sur des questions de programme exposées dans le décret du 14 août 1909. Quatre domaines d'étude sont définis : la psychologie, la physiologie, l'hygiène scolaire et la pédagogie. Ces quatre domaines sont d'importance inégale : les principales questions portent sur le dépistage, l'observation et la classification selon les techniques psychométriques. L'étendue des notions inculquées est sommaire, et toujours dans une perspective instrumentale. Néanmoins, ce programme témoigne de la volonté de confier les classes de perfectionnement à des maîtres qualifiés et capables de substituer à une pédagogie traditionnelle, composée de recettes hasardeuses et incontrôlables, une pédagogie nouvelle, méthodique et attentive aux besoins des enfants.

4. Une pédagogie active orientée vers l'insertion sociale des élèves

Les instructions pédagogiques du 25 août 1909 définissent les finalités, les contenus et les méthodes de l'enseignement spécialisé. Selon Binet, la pédagogie de la classe de perfectionnement « n'est pas une méthode spéciale pour quelques inattentifs, débiles ou abouliques, c'est une méthode qui conviendrait à tous les normaux ; je dirai même plus ambitieusement : c'est la méthode unique de tout enseignement »(20). Les programmes de l'école primaire sont maintenus, mais la répartition entre travail intellectuel (apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul) et travail manuel et artistique modifiée en fonction des possibilités des élèves. Sont proposées également des leçons « de vie pratique » et des activités orientées vers la vie professionnelle dans le but de « mettre les anormaux en mesure de se suffire et de s'adapter à leur milieu » (Instructions générales, art. 4). La principale nouveauté de ces instructions réside dans la nouvelle définition de la relation entre l'enfant et la connaissance qu'elles suggèrent. Sont proscrits le formalisme, l'usage abusif du recours à l'apprentissage de mémoire et l'excès de verbalisme. « Les maîtres éviteront les définitions, les règles, les formules... L'enseignement sera donné par la vue directe des objets, et des êtres, par des images, par des causeries familières dirigeant l'attention de l'enfant vers l'observation de l'action et de la vie... Ils s'attacheront à provoquer l'attention par l'attrait de ce qu'ils montrent et disent, par la variété et l'imprévu des exercices » (ibid.). C'est une pédagogie active, s'appuyant sur l'intérêt et la participation active de l'enfant

que proposent ces instructions ; suivant en cela les thèses de Binet qui, défendant « cette nouvelle pédagogie qui fait de l'écolier un **actif** au lieu de le réduire à n'être qu'un « **écouteur** »(21), aurait voulu que ce « nouvel esprit » gagne l'ensemble du système d'enseignement français et impulse des transformations de la pédagogie à l'école primaire.

Si l'on veut juger de l'enseignement spécialisé à la lumière des prescriptions administratives qui l'organisent, force est de constater l'ambition de ce projet.

Par l'implantation dans l'école primaire de la classe de perfectionnement et l'organisation d'un contrôle sur le recrutement, se manifeste la volonté de se garder d'un recrutement sauvage, arbitraire, qui ferait de l'enseignement spécialisé l'asile des gêneurs de l'école publique.

Par les finalités assignées à la pratique pédagogique (assurer l'épanouissement de l'enfant et préparer son autonomie d'adulte) et les moyens qui lui sont donnés (qualification des enseignants, limitation des effectifs), ces prescriptions témoignent d'un acte de foi dans l'acte pédagogique : par le seul effet d'une pédagogie autre et exemplaire, l'institution scolaire serait à même d'assurer l'insertion scolaire et sociale de « ceux qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques » (loi du 15 avril 1909, art. 1).

Ces instructions vont résumer pendant près d'un demi-siècle toute la doctrine officielle en matière d'enseignement spécialisé. C'est en 1964 seulement que paraissent de nouveaux textes réglementant l'enseignement spécialisé. Que reste-t-il à cette date des projets contenus dans les instructions de 1909 ? Dans quelle mesure les intentions proclamées dans ces textes ont-elles pris forme ? L'évolution des politiques menées en matière de recrutement et de formation des maîtres de perfectionnement, nous semble à cet égard, significative de l'évolution de ce secteur et des fonctions qu'il a remplies dans le système scolaire. L'image qu'en donnent les agents chargés du recrutement également.

LES POLITIQUES DE RECRUTEMENT ET DE FORMATION DES MAITRES DE PERFECTIONNEMENT

Dans le dispositif de 1909 prévaut une approche technicienne de l'enseignement en classe de perfectionnement, dont témoigne la création d'une formation nouvelle. Cependant, les politiques menées entre 1909 et 1964 semblent démentir les volontés contenues dans ces textes. Deux sortes de politiques se succèdent : entre les deux guerres, une sorte d'inertie face aux décisions engagées en 1909 ; puis, une politique active, mais allant en partie à l'encontre de ces textes(22).

Jusqu'à la Libération, le très faible développement

des classes de perfectionnement — on estime à environ 240 le nombre de celles-ci en 1935 (23) — a pour corollaire le désintérêt total de l'État en matière de formation des personnels. Alors que dès 1909 sont édictés des programmes d'examen ainsi que l'obligation pour les candidats de suivre des stages dans des institutions spécialisées, aucun stage, aucune formation sous contrôle d'État ne sont organisés (24). Dans ces conditions, la préparation au CAEA est abandonnée à l'initiative privée ; et, palliant les carences de l'État, les promoteurs de l'enseignement spécialisé (le plus souvent issus des milieux médicaux) assurent au sein de groupes bénévoles et informels, la formation des premiers candidats. Malgré ces conditions précaires, un certain nombre de diplômés sont délivrés chaque année ; suffisamment pour que chaque classe soit pourvue d'un maître qualifié. Peu nombreux, peu dispersés géographiquement (la plupart des classes sont implantées dans trois régions : Paris, la région lyonnaise et l'Alsace) adhérant tous à la même association professionnelle qui « plaide la cause des anormaux » devant l'administration, les instituteurs des classes de perfectionnement composent un petit groupe homogène, uni autour des mêmes intérêts corporatistes et des mêmes références intellectuelles, comme en témoignent les congrès et les actions de l'association. D'autant que, du fait de leur faible importance numérique et de l'indifférence sinon de l'hostilité du milieu enseignant envers les classes spéciales, ces instituteurs sont isolés et mal acceptés dans les écoles primaires accueillant les premières classes de perfectionnement. Dans la revue corporatiste *Notre Bulletin* (25), paraissent régulièrement des témoignages de maîtres de perfectionnement attestant l'incompréhension qu'ils rencontrent face aux conceptions savantes de l'échec scolaire et aux pratiques innovatrices dont ils sont les porte-parole. Unis autour de « leurs chefs » et militants d'une cause humanitaire et scientifique, ces instituteurs ont le sentiment d'accomplir une mission sociale et de participer à un mouvement pionnier qui renouvelle la pédagogie, sans que l'institution scolaire leur en sache gré ; pas plus les instituteurs des classes ordinaires que l'administration.

L'enseignement spécialisé apparaît à cette période comme un secteur marginal dont l'existence n'est guère nécessaire pour assurer le bon fonctionnement de l'école primaire.

Après cette longue période de latence que l'on pourrait qualifier de paradoxale — les rares classes dont on conteste l'utilité sont encadrées par un personnel compétent, qualifié et militant pour l'expansion du secteur — on observe une multiplication rapide des classes spécialisées. Au point qu'en 1963, sont dénombrées 4 020 classes de perfectionnement (26). Parallèlement, pour faire face aux nouveaux besoins en personnel, on procède à un recrutement d'une certaine ampleur ; et une

première structure de formation est mise en place avec l'ouverture du CNPS. Cet établissement scolarise la quasi-totalité des candidats au CAEA. Mais les besoins en maîtres augmentent plus rapidement que le nombre d'instituteurs formés ; si bien qu'en 1964, on estime que 42 % de l'ensemble des classes n'ont pas de maître titulaire du CAEA et ne satisfont donc pas aux exigences réglementaires de 1909 (27). Les effets de cette politique de recrutement sur le fonctionnement des classes de perfectionnement sont évidents : sont nommés dans ces classes des maîtres non spécialisés et pas toujours volontaires. Dans les revues savantes et au CNPS sont développés des modèles pédagogiques sophistiqués et des approches de plus en plus fines de la débilité — ainsi tente-t-on de distinguer « vrais » et « faux » débilés — mais ces avancées théoriques et techniques connaissent une diffusion relative auprès des enseignants.

Quelques caractéristiques, utiles pour la compréhension de l'évolution des fonctions de l'enseignement spécialisé, se dégagent de ce bref rappel. Tant que cet enseignement pèse d'un poids insignifiant dans l'institution scolaire, les classes de perfectionnement se présentent comme une structure éducative encadrée par un personnel qualifié et particulièrement motivé, mais dont la place est excentrique à l'école. Quand, à partir des années cinquante, se multiplient les demandes de prise en charge des élèves posant problème, hors du cursus habituel, les classes de perfectionnement semblent répondre à un besoin de l'institution scolaire et connaissent une expansion rapide. Mais, parallèlement, sont insuffisamment développés les moyens techniques (notamment en matière de formation des personnels) qui permettraient à ces classes de remplir leur mission définie par les textes de 1909 (28). La confrontation entre les objectifs proclamés d'une pédagogie scientifique au service de l'intégration des seuls « arriérés éducatifs » et les politiques de recrutement des personnels menées entre 1909 et 1964 montre l'échec partiel de ce projet ; plus exactement, la tardive implication de l'État en matière de formations (et les effets limités de celles qui sont proposées) indique que ne sont pas assurés les moyens requis pour atteindre ces objectifs intégratifs. De fait, cette contradiction repérable au niveau des politiques de recrutement et de formation des maîtres reflète le nouveau visage de l'enseignement spécialisé et les fonctions qu'il remplit à partir des années cinquante : ouvertes en principe pour assurer, sous la conduite de techniciens qualifiés, au moyen de procédés rationnels et raisonnés, l'insertion sociale des enfants débilés, ces classes fonctionnent à cette période comme des lieux où l'on garde et scolarise vaille que vaille les indésirables de l'école. C'est ce que laisse apercevoir l'analyse de contenu des dossiers d'instituteurs recrutés pour enseigner en classe de perfectionnement entre 1950 et 1960 que l'on présente ci-après.

L'IMAGE DE L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE PERFECTIONNEMENT DANS LES RAPPORTS D'INSPECTION (1950-1960)

L'expansion numérique des classes de perfectionnement et la création de structures de formation des maîtres enseignant dans ces classes signifient-elles que le projet théorique et pédagogique qui fonde cet enseignement ait, après une longue période de latence, rencontré l'adhésion de l'institution scolaire ? La consultation de rapports d'inspection évaluant des maîtres exerçant dans ces classes, permet de préciser cette question : en effet, dans ces documents sont énoncés les modèles pédagogiques, les normes servant des opérations pratiques de jugement et de classification des maîtres. De quelles tâches attend-on que les maîtres de perfectionnement s'acquittent ? Dans quelle mesure les modèles pédagogiques préconisés reflètent-ils les projets pédagogiques de 1909 ? Dans quelle mesure renvoient-ils aux modèles en usage à l'école primaire ? Ces questions renvoient toutes à la même interrogation : sur quels critères juge-t-on les maîtres des classes de perfectionnement et que nous révèlent ces critères du rôle joué par ces classes dans le système scolaire à cette période (1950-1960) ? La comparaison du contenu de ces rapports avec les résultats de recherches analogues menées sur des évaluations d'instituteurs des classes ordinaires, est à cet égard fructueuse : outre le fait qu'elle permet de dégager ce qui, dans ces documents, relèverait des particularités du discours inspectoral, elle met en évidence la spécificité des instituteurs des classes de perfectionnement et leur marginalité dans l'école primaire.

Faute d'avoir eu accès à des rapports décrivant des instituteurs du tout-venant, on s'est donc appuyé sur des recherches disponibles et particulièrement sur les travaux de J. Voluzan. Dans son livre, *L'école primaire jugée* (29), cet auteur décrit l'évolution des modèles culturels de l'école primaire, à partir d'une analyse des rapports d'inspection rédigés entre 1948 et 1968. Compte tenu des questions abordées dans cet article, on s'est plus précisément intéressé aux résultats concernant l'image du maître que proposent ces rapports, et les modèles de compétence professionnelle qui les soutiennent. Selon J. Voluzan, les qualités préconisées par les inspecteurs primaires révèlent une conception relativement rigide et routinière de l'acte pédagogique : l'expérience et l'habitude semblent la condition suffisante de la réussite. « Le modèle officiel... suppose un ouvrier rodé qui ne fasse plus grincer la machine mais sur le plan humain, il érige l'action répétitive en vertu fonctionnelle et cautionne la routine. » (30) Le bon maître, selon ces rapports, serait un « technicien expérimenté », un « fonctionnaire dévoué » appliquant docilement programmes et instructions répercutés par les hiérarchies intermédiaires. Quant aux relations aux élèves

(le plus souvent perçus dans une vision dépersonnalisée et collective), elles visent à l'inculcation efficace et rapide des habitudes intellectuelles et des contenus définis par ces programmes. « L'enseignement donné doit déboucher sur un rendement manifeste, marqué et constant qui doit faire ses preuves immédiates et se signaler par son abondance et sa régularité » (31). Conducteur d'une « classe-machine soumise à un rendement », le bon maître, travailleur perfectionniste et docile, ne diffère guère, comme le note J. Voluzan, des modèles préconisés un demi-siècle plus tôt (32). Certes, des rapports plus récents (rédigés dans les années 1968-1969) tempèrent cette description : J. Voluzan note l'apparition discrète d'un modèle pédagogique plus attentif aux élèves, moins contraint par une logique rentabiliste et reconnaissant au maître une liberté restreinte d'initiative. Mais ce nouveau modèle, en rupture avec la vision qu'on a précédemment évoquée, est très minoritaire et quasiment inexistant à la période qui nous intéresse. Domine alors, pour les classes du tout-venant, le modèle dit « traditionnel ». Qu'en est-il pour les classes de perfectionnement ? Propose-t-on une conception du travail du maître inspirée des instructions de 1909 ou bien transfère-t-on, dans ces classes, les conceptions pédagogiques décrites par J. Voluzan ? C'est ce qu'on s'efforcera d'observer, après un bref rappel des conditions dans lesquelles l'étude présentée dans cet article a été conduite.

La collecte des données, la grille d'analyse

L'accès aux archives rectorales ayant présenté des difficultés, on a dû restreindre l'étude aux seuls rapports contenus dans les dossiers conservés au CNPS (33). Ces rapports évaluent la valeur professionnelle des candidats dans cet établissement, en application d'une circulaire officielle (34), précisant sur quels points l'appréciation sera formulée : « la santé, les aptitudes intellectuelles, les aptitudes pédagogiques, les dispositions de caractère du candidat... ». En outre, il est spécifié que le candidat doit posséder « les qualités de souplesse et d'initiative qu'exige l'enseignement spécial ». De ce fait, ces rapports apparaissent comme une source d'information correcte pour éclairer la connaissance de ce milieu professionnel et des tâches qui lui sont confiées.

Prenant appui sur la circulaire citée plus haut, on a donc cherché quels contenus les rapports d'inspection donnent à cette grille, quelles « dispositions de caractère » sont privilégiées, quelles « aptitudes » reconnues ; l'imprécision des termes réglementaires laissant aux inspecteurs le soin de définir eux-mêmes les critères en fonction desquels juger les instituteurs.

Les résultats

Les représentations de la profession qui apparaissent

dans ces documents reposent sur un paradoxe : les instituteurs sont le plus souvent considérés comme de bons professionnels et bénéficient par conséquent de jugements positifs(35). Mais ces appréciations favorables accompagnent une perception négative de la classe de perfectionnement et se fondent sur des critères sans rapport avec les critères à l'œuvre dans l'évaluation des maîtres des classes ordinaires : les candidats sont jugés compétents dans la mesure où ils présentent des dispositions individuelles leur permettant de s'ajuster (de supporter ?) un travail ressenti comme ingrat et peu attractif ; l'ensemble des arguments dessinant un profil professionnel qu'on caractérisera par les traits suivants :

- La valorisation des aptitudes physiques et sportives.
- La prédominance des dispositions individuelles et privées sur les résultats concrets et les compétences académiques.
- Une conception sacerdotale des fonctions du maître de perfectionnement.

On observe alors la contradiction suivante : dans certains textes, le principe d'une technique professionnelle (requis dans les instructions de 1909) est nié au profit de la notion de vocation : le « goût » pour les enfants « arriérés » tient lieu de capacité professionnelle. Mais ce goût semble inintelligible lorsque la classe de perfectionnement apparaît comme une classe-rebut dont l'image dépréciée surgit au détour de naïvetés telles que :

« J'ai été étonné du goût qu'elle a éprouvé dès le départ pour cette classe de perfectionnement » (F-1957).

• Des sportifs, pas des intellectuels

Dans l'ensemble, les instituteurs bénéficient de jugements positifs. Mais ces jugements sont inégalement répartis et doivent être lus à la lumière des argumentations et des commentaires qui les accompagnent. Parmi les caractéristiques retenues dans la circulaire, c'est dans les domaines de la santé et des aptitudes intellectuelles que les silences sont les plus nombreux (20 % des textes). Il faut toutefois interpréter ces omissions de façon différente : une absence de réponse pour la santé équivaut probablement à une appréciation positive. C'est également dans ce domaine que les réponses négatives sont les plus rares (3 % contre 8 % pour les aptitudes intellectuelles). Au lieu d'être envisagée comme une question rituelle, à caractère purement administratif, la santé est l'objet dans 20 % des textes de commentaires assez nourris(36). Cette sollicitude pour la santé du candidat suggère que la pratique d'un sport, la vigueur physique et surtout l'adhésion aux valeurs sportives sont des atouts non négligeables pour réussir en classe de perfectionnement.

« Aptitudes physiques : T.B. M. X... a un visage souriant et sympathique. Il pratique régulièrement le rugby et le basket » (H-1962).

« M^{lle} X... paraît être de constitution robuste. Elle pratique volontiers les activités physiques de plein air : marche, cyclisme, camping. Au cours des deux dernières années, elle n'a pratiquement jamais sollicité de congé maladie » (F-1957).

Il faut des enseignants « souriants », « robustes », « réguliers », et dont la santé physique garantit l'équilibre psychologique pour affronter, dans une sorte de corps à corps, l'épreuve que représente la classe de perfectionnement. Cette idéologie du sport et de l'endurance physique trace le portrait d'un maître qui pourrait rivaliser avec un chef scout ou un éducateur(37).

En revanche, le silence à propos des aptitudes intellectuelles prend un autre sens. Que signifie cet oubli sinon qu'on assigne à l'avance l'instituteur de perfectionnement à un emploi et à une fonction où la démonstration d'aptitudes et de goûts intellectuels n'est pas demandée et quelquefois considérée comme illégitime ? Les deux exemples suivants illustrent la méfiance de certains inspecteurs vis-à-vis de dispositions appréhendées comme un handicap pour enseigner à l'école primaire et plus particulièrement en perfectionnement :

« Il a le goût du savoir et a été marqué par ses études au cours de la classe de philosophie, si marqué même par cet enseignement que son adaptation aux classes primaires a été quelque peu difficile » (H-1959).

« Intelligence assez vive et des connaissances dans divers domaines économiques, syndicaux, politiques et sociaux. Un peu sensible à la controverse et au paradoxe mais sensible aux opinions qui lui sont présentées » (H-1958).

Certes, dans la plupart des textes, on recueille des jugements positifs sur les aptitudes intellectuelles. Mais, rares sont les candidats qualifiés par la seule mention de diplômes scolaires attestant une réussite dans la scolarité antérieure. Ces candidats sont alors l'objet d'appréciations aussi brèves qu'élogieuses, comme le montrent les exemples suivants :

« Aptitudes intellectuelles : excellente normalienne de X... A accompli une année de préparation à l'ENS de Fontenay » (F-1956).

« Aptitudes intellectuelles : sortie première de l'école normale de X... A toujours été considérée comme une élève d'élite » (F-1958).

Plus souvent, les résultats scolaires sont passés sous silence au profit de l'évocation exaltée d'une attitude modeste et intimidée face à la connaissance ; ce transfert d'un jugement sur l'activité du candidat à un jugement sur le candidat lui-même, indiquant le faible intérêt accordé à cette catégorie(38).

• **Des aptitudes pédagogiques mesurées aux seuls résultats disciplinaires**

Avec l'emploi de la notion d'**aptitudes pédagogiques** que significativement la circulaire dissocie des **aptitudes intellectuelles**, on voit nettement comment la classe de perfectionnement est perçue. Les jugements portés sur la pratique professionnelle des candidats sont dans l'ensemble positifs, bien qu'on ait pu repérer certaines candidatures encouragées parce que les résultats professionnels sont estimés insuffisants(39). Mais les commentaires, à l'appui de ces jugements, démontrent que les maîtres dans leur pratique sont évalués sur d'autres critères que les critères en usage à l'école primaire : jamais, ils ne sont jugés en fonction des seuls progrès dans la connaissance de leurs élèves alors que, selon les observations de J. Voluzan, la notion de **rendement intellectuel** serait essentielle dans l'évaluation du maître des classes ordinaires. Au contraire, l'importance des acquisitions scolaires est systématiquement minorée au profit de résultats disciplinaires, et l'efficacité professionnelle confondue avec l'obtention de l'ordre et du calme. Certes, on conçoit que les résultats scolaires ne soient pas indépendants d'une action pédagogique plus large. Toutefois, il faut noter que l'acquisition de savoirs et la maîtrise de techniques n'apparaissent jamais aux yeux des rédacteurs de ces rapports comme la finalité de l'action du maître de perfectionnement(40). Cette conception de l'enseignement différencie profondément les tâches des maîtres des classes ordinaires de celles des maîtres des classes spéciales. Aux premiers de rendre compte de la réussite scolaire de leurs élèves. Pour les classes de perfectionnement, on se contentera d'une bonne discipline. Mais cette discipline ne peut être acquise au moyen de pratiques coercitives : il faut susciter l'adhésion des enfants à l'institution scolaire par une discipline douce. Réussir, c'est faire aimer le maître et, à travers lui, l'école. Les acquisitions scolaires sont en effet toujours associées aux résultats disciplinaires.

« Elle a réussi dans la tâche qui lui est confiée, apprenant à lire à des fillettes jusque-là rétives à cet enseignement, réussissant à faire aimer l'école à des fillettes âgées qui fréquentaient irrégulièrement la classe » (F-1959).

Comme le montre a contrario cette appréciation restrictive,

« Elle maintient une discipline assez sévère dans sa classe ; cependant, il est remarquable que les enfants lui gardent un souvenir affectueux » (F-1956).

Le modèle préconisé est celui d'une discipline libérale s'appuyant sur la séduction et la captation de l'intérêt et de l'amour des élèves. « Se faire aimer » est la condition de la maîtrise de la classe. Le premier résultat demandé (et quelquefois le seul) c'est l'obtention de sentiments positifs envers le maître et le ralliement des élèves jusque-

là rétifs à l'école. Cette exigence apparaît nettement dans l'exemple suivant :

« Discipline basée sur une organisation rigoureuse de la classe. Il est à remarquer que des élèves insupportables dans les classes précédentes, se calment dans la sienne. Elle ne crie jamais, n'élève même pas la voix. Les élèves la craignent et l'aiment » (F-1959).

A travers le poids accordé au type de communication établie avec les élèves, se profile l'image d'enfants fuyeurs, indisciplinés : littéralement « insupportables » à l'institution scolaire. En fait, c'est une perception terrorisée des élèves peuplant la classe de perfectionnement qui affleure dans ces rapports, comme si les difficultés d'apprentissage avaient inévitablement pour corollaire le non-respect des prescriptions scolaires, ou plus exactement comme si elles se manifestaient par la transgression des règles. L'élève « normal » est docile, l'élève « anormal » est indiscipliné et intolérable à l'école. Aussi, la classe de perfectionnement passe-t-elle pour le lieu de rassemblement de tous les indisciplinés. Cette image de l'enseignement spécialisé apparaît nettement dans les expressions qualifiant les élèves. Ceux-ci sont appréhendés dans une terminologie qui associe la référence savante aux thèses sur la débilité avec les stéréotypes humanitaires et disciplinaires : on parle de « débiles légers », de « déficients », d'« enfants inadaptés »... mais également d'enfants « agités », de « fillettes nerveuses », d'« élèves insupportables » ; « ces pauvres enfants », ces « petits défavorisés » composant ainsi l'enfance « déshéritée ».

Le maître de perfectionnement doit donc, dans le cadre de l'institution scolaire, s'acquitter d'une tâche difficile : surmonter la défiance et l'agitation qu'on prête aux élèves pour établir avec eux une relation telle qu'ils en viennent à éprouver des sentiments positifs envers l'école. La pratique de certaines organisations de la classe permet d'atteindre cet objectif (techniques Freinet, coopératives scolaires, imprimeries). Les rapports ne méconnaissent pas ces procédés qu'utilisent les instituteurs décrits dans notre échantillon(41). Mais la connaissance et l'application de ces techniques pédagogiques n'est pas requise. L'essentiel de la compétence du maître de perfectionnement ne peut être contrôlé par un examen académique pas plus que par une évaluation des procédés employés. C'est sa capacité à entrer en relation avec les enfants et à persévérer dans cette relation qui se dérobe sans cesse ; donc son profil psychologique et ses qualités privées, individuelles.

• **Les traits de caractère du bon maître de perfectionnement : l'enseignement des « arriérés » est un sacerdoce**

Comme le montre le tableau 2, cité en annexe, les qualités pour atteindre les objectifs définis par les inspec-

teurs sont d'ordre moral ou psychique : amour des enfants, sérieux, douceur et calme, contrôle de soi. Ces qualités dessinent une conception moralisatrice et sentimentale des fonctions du maître de perfectionnement, assimilant l'emploi à un sacerdoce. L'habileté professionnelle résulte d'une manière d'être et de dispositions naturelles et éthiques. D'où la fréquence du thème de la vocation qui interprète en termes spiritualistes une orientation professionnelle vers l'enseignement spécialisé :

« On pourrait s'étonner de voir une vocation si tardive. En réalité, elle a toujours manifesté du goût pour l'enfance déshéritée et donné des preuves d'une grande générosité de cœur » (F-1957).

« Son esprit... la porte naturellement vers des causes généreuses » (F-1954).

« C'est par goût qu'il s'est penché sur le problème des enfants déficients, c'est par goût qu'il a demandé à diriger une classe de perfectionnement. A l'heure présente, il y travaille avec une application intelligente toujours empreinte d'une sympathie profonde pour les enfants qui lui sont confiés » (H-1958).

Ce moralisme ascétique peut même tenir lieu de toute aptitude pédagogique :

« Aptitudes pédagogiques : M^{me} X... s'intéresse aux fillettes, elle les aime et poursuit inlassablement leur amélioration avec une patience inaltérable et une persévérance que ne rebute aucun échec » (F-1958).

Il semble que les seules satisfactions que l'enseignant retire de son enseignement soient d'ordre moral et affectif. Dans deux rapports seulement, on a pu relever des allusions à des ambitions professionnelles ou personnelles ; ces remarques traduisant une perception nettement péjorative des dites ambitions :

« Je crois sa vocation sincère à moins de la taxer d'ambition ».

« A manifesté le désir de s'élever à une « catégorie ».

Cette dénégation absolue du thème de l'ambition, image renversée et mauvaise du thème de la vocation, confirme la difficulté du poste à occuper. Il faut se dévouer et être largement pourvu de vertus ascétiques pour accepter et même rechercher un poste de travail aussi ingrat.

L'évocation des rares qualités spéculatives, attribuées aux candidats, n'échappe pas à ce moralisme. On souligne le plus souvent une sorte de bonne volonté intellectuelle, de désir d'apprendre, de « s'améliorer », de « se perfectionner » pour devenir un meilleur maître. Parmi les qualités citées, on pourrait, suivant en cela la terminologie de P. Bourdieu (42), repérer les formes « dégradées », « mutilées » et « socialement dominées » de valeurs intellectuelles plus prestigieuses ; certes, cet éloge de la vertu et de la modestie intellectuelle, indice de la distance hiérarchique entre inspecteur et inspecté, est bien dans

la logique des valeurs de l'enseignement primaire (43). Et l'on pourra observer que les rapports d'inspection publiés par J. Voluzan partagent de nombreux traits communs avec ces rapports : dans les deux corpus, sont appréciées les mêmes qualités besogneuses et moralisatrices (sérieux, dévouement, travail, etc.). Cependant, il est significatif que dans les rapports étudiés par J. Voluzan prévalent des qualités minorées dans notre échantillon : distinguant entre qualités méritoires (perfectionnisme, conscience professionnelle et intensité du travail), technicité (expérience, méthode, savoir-faire) et qualités relationnelles, J. Voluzan observe que sont le plus souvent mentionnées les qualités méritoires et les qualités techniques (soit respectivement 3 fois et 2,5 fois plus souvent que les qualités relationnelles). Pour ces dernières, les relations affectives ne sont pas proposées comme un modèle : on ne dénombre que 4 fois (sur 100 rapports d'inspection) des observations du type : « aime ses élèves » (44). Les rapports décrits par J. Voluzan ne s'intéressent pas non plus au « calme » ou au « contrôle nerveux » du maître. On suppose que la maîtrise des relations inter-personnelles maître/élèves n'est pas en soi un problème. Au contraire, le maître de perfectionnement sera jugé sur son « amour des enfants », son équilibre psychique et la sincérité de sa vocation.

CONCLUSION

On ne saurait, à partir des observations que suggèrent ces rapports, tirer des conclusions sur la réalité de l'enseignement dispensé en classe de perfectionnement. En revanche, on peut souligner qu'aux yeux des inspecteurs chargés du recrutement et du contrôle des maîtres de perfectionnement, les instituteurs spécialisés ne sont pas des maîtres comme les autres. D'autres tâches leur sont confiées, d'autres critères les jugent. Alors qu'il est demandé aux instituteurs des classes ordinaires de faire la preuve d'un savoir-faire, de posséder un métier au risque de passer pour routiniers, on attend du candidat à l'enseignement spécialisé la démonstration d'autres qualités dans d'autres conditions de travail. L'enseignement en perfectionnement apparaît comme une activité aux antipodes des définitions réglementaires et bureaucratiques (pas de programme, pas de contrainte de résultats), qui requiert un autre type d'enseignant. Le maître de perfectionnement doit être capable de « supporter » cette classe grâce à une santé physique et psychique que soutiennent un amour indéfectible de l'enfance et une vocation sincère. On notera également l'écart entre cette exaltation des seules vertus charismatiques et l'image de la profession contenue dans les instructions officielles et les programmes de formation. Alors que ces textes soulignent l'importance d'une culture technique et théorique

et encouragent les recherches pédagogiques, les rédacteurs des rapports étudiés semblent relativement indifférents sinon ignorants des principes d'une pédagogie « expérimentale », inspirée des acquis de la psychométrie. Célébrant les vertus d'un militantisme humanitaire (que souligne leur admiration médusée envers les « volontaires » pour cet enseignement), leurs rapports font du perfectionnement un engagement sacerdotal, à peine une profession. Cette césure entre le discours théorique qui fonde l'enseignement spécialisé et l'image qu'en donnent ces rapports témoigne assez de l'échec du projet intégratif qui légitime le perfectionnement : au moment où les classes spécialisées connaissent un développement numérique, ces classes sont perçues comme le refuge des indésirables pour lesquels on n'espère plus rien dans le système scolaire. Aux missionnaires chargés de les encadrer – et quelquefois recrutés parmi des instituteurs débutants ou remplaçants – (45) de contenir la menace de désordre que ces classes incarnent.

Centrée sur l'analyse du recrutement et de la formation des maîtres de perfectionnement, l'étude présentée ici apporte des éléments de réponse aux débats sur la nature ségrégative ou non de l'enseignement spécialisé. Deux périodes ont pu être distinguées. Ces classes dont l'organisation est antagonique d'une politique ségrégative, demeurent marginales jusqu'aux années cinquante. On ne peut dans les limites de cette étude avancer rien de certain sur leur fonctionnement réel. En revanche, les choses sont plus nettes dès le début des années cinquante : ces classes connaissent un développement numérique relativement important qui a pour corollaire l'abandon implicite des projets pédagogiques initiaux. Comme le montrent les politiques menées en matière de recrutement et de formation, ne sont pas réalisées dans les faits les conditions jugées nécessaires en 1909 pour mettre en place des stratégies de compensation réintégrant dans le système scolaire les enfants échouant à l'école primaire. On peut ainsi observer un dévoiement des classes de perfectionnement alors même que s'étend la demande institutionnelle de prise en charge des élèves au sein de cette filière. L'image négative du perfectionne-

ment qui affleure dans les rapports d'inspection rédigés à cette période l'atteste : tout se passe comme si les rédacteurs de ces rapports réinterprétaient en fonction d'une logique d'exclusion les fonctions des classes de perfectionnement, sans pour autant souscrire au discours de la psychologie différentielle sur la débilite. Ce détournement de la filière du perfectionnement est exemplaire du rapport complexe qu'entretiennent des discours innovateurs (ici : une pédagogie expérimentale conduite par des maîtres compétents peut réintégrer dans l'école des enfants dont le handicap est mesuré par la psychométrie) avec le système scolaire. On peut faire l'hypothèse que c'est la logique des transformations de l'école primaire à cette période qui conduit à l'utilisation des structures de perfectionnement existantes, et cela indépendamment des finalités initialement assignées à ces classes. Si donc, à la fin de la période qui nous intéresse, les classes de perfectionnement étaient effectivement perçues comme des instances de relégation, il est cependant discutable d'en faire le procès rétrospectif. De même qu'il serait inexact de définir les institutions psychiatriques comme des institutions carcérales sous le prétexte que les hôpitaux psychiatriques dans certains pays tiennent lieu de prison, de même le caractère ségrégatif de l'enseignement spécial ne peut être imputé exclusivement aux principes qui le fondent.

Alors que se multiplient aujourd'hui les discussions sur l'échec scolaire et les moyens d'y remédier, l'histoire des classes de perfectionnement est pleine d'enseignements. Outre le fait qu'elle décrit l'échec d'une stratégie pédagogique de compensation et démontre le leurre des thèses sur le « détour ségrégatif », elle indique également qu'une modification volontariste dans le système d'enseignement peut conduire à des situations de fait sans rapport avec son projet initial.

Marie-Anne HUGON
professeur agrégée
chercheur au CRESAS,
INRP, Paris.

NOTES

(1) Classes de perfectionnement : ces classes représentent la première structure d'enseignement spécialisé public depuis 1909, année de leur création officielle et quasiment la seule jusqu'aux années soixante.

(2) F. Muel, L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale in **Actes de la Recherche en sciences sociales**, n° 1, 1975. - P. Pinell et M. Zafiroopoulos, La médicalisation de l'échec scolaire in **Actes de la Recherche en sciences sociales**, n° 24, 1978. - J. Donzelot, **La police des familles**, Éd. de Minuit, 1977.

(3) M. Vial, Les débuts de l'enseignement spécial en France in **Cahiers du CRESAS**, n° 18, 1979, INRP.

(4) G. Swain et M. Gauchet, **La pratique de l'esprit humain**, Ed. Gallimard, 1980. - G. Swain, Une logique de l'inclusion : les infirmes du signe in **Esprit**, mai 1982.

(5) Philippe Raynaud, L'éducation spécialisée en France 1882-1982 in **Esprit**, mai 1982, pp. 76-99 ; juillet-août 1982 pp. 104-127.

(6) Ph. Raynaud, in **Esprit**, mai 1982, p. 91.

(7) Idem, p. 83. la comparaison est empruntée aux travaux de Gauchet et Swain.

(8) Idem, p. 87.

(9) Polémiques que relatent :

A. Binet, **Les idées modernes sur les enfants**, 1911, réédition Champs-Flammarion, 1978.

A. Binet et M. Simon, **Les enfants anormaux** (Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement), 1907, réédition Privat, 1978.

(10) Enquête lancée par une commission nommée en 1904 par le ministre de l'Instruction Publique afin d'étudier « au point de vue scolaire les anormaux physiques, intellectuels et moraux ». (A. Binet, **Les enfants anormaux**, p. 6). Cette commission était présidée par Léon Bourgeois. De ces travaux animés par Binet, sortit la loi du 15 avril 1909 organisant les classes de perfectionnement.

(11) Sur l'asile-école, cf. Bourneville, **Les enfants anormaux**, 1^{er} Congrès international d'éducation et de protection de l'enfance et de la famille, p. 16, archives INRP.

Sur l'internat, cf. Paul-Boncour, **L'éducation des anormaux**, Paris, 1910, pp. 159 et sq.

(12) Binet, **Les enfants anormaux**, p. 51.

(13) Idem, p. 171.

(14) Binet, **Les idées modernes**, pp. 274-277.

(15) Le choix d'arrêter l'étude à cette date tient à l'évolution de l'organisation de l'enseignement spécialisé. En 1964, de nouvelles instructions modifient la réglementation des classes de perfectionnement et le CAEA (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés) disparaît, remplacé par le CAEI (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés). A partir de cette date, sont également entreprises de nombreuses créations institutionnelles élargissant l'éventail des équipements de l'enseignement spécialisé : avec en 1970 l'institution du GAPP (groupe d'aide psycho-pédagogique) et de la classe d'adaptation, sont proposées de nouvelles formes d'encadrement auxquelles sont confiées des actions de prévention théoriquement en amont des actions traditionnelles de la classe de perfectionnement. Ces nouveaux modes d'intervention modifient certainement la définition du secteur de l'enseignement spécialisé. Mais ces transformations sont limitées. Même renouvelées, les classes de perfectionnement continuent d'exister et sont de loin, les plus fréquentées.

Les limites de l'analyse de contenu sont d'ordre technique. Notre projet initial était de confronter les prescriptions administratives avec

des rapports produits entre 1909 et 1964. Faute d'avoir eu accès à un nombre suffisant de dossiers antérieurs à 1940, on a borné l'analyse présentée ici à une période plus récente. Le décalage, s'il existe, entre le terrain décrit par les rapports et le sommet ne peut être observé de façon systématique qu'à partir des années cinquante.

(16) Ainsi selon Bourneville, les futurs maîtres des classes spéciales devaient recevoir une formation d'auxiliaire médical et travailler sous l'autorité du médecin, in **Les enfants anormaux**, réf. citée, p. 16.

(17) **Enquête nationale dans les classes de l'Éducation Nationale**, IPN, n° 29, 1966.

(18) Une recherche portant sur l'évolution du recrutement en classe de perfectionnement est en cours dans le cadre des travaux du CRESAS (centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire). INRP.

(19) Cf. les travaux de F. Muel et P. Pinell, déjà cités.

(20) Binet, **Les idées modernes sur les enfants**, p. 136.

(21) Idem, p. 139.

(22) Cf. M. A. Hugon, L'évolution du recrutement des maîtres de perfectionnement - Étude statistique, **Cahiers du CRESAS**, n° 22, 1982, INRP.

(23) M. Marozi, Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé, p. 14, Sudel, 1975.

(24) Décret du 14 août 1909. Arrêté du 21 janvier 1910. Le premier stage d'État préparant au CAEA date de 1937, le premier centre permanent de formation (CNPS : Centre national de pédagogie spécialisée de Beaumont-sur-Oise) ouvre en 1947.

(25) **Notre Bulletin** : Bulletin de liaison de l'association des instituteurs d'enfants arriérés, archives INRP.

(26) Marozi, op. cité, p. 19.

(27) Enquête nationale, op. cité, p. 32.

(28) Cette relative déqualification des maîtres exerçant dans les classes de perfectionnement (malgré l'ouverture tardive du CNPS) n'est pas un phénomène original : on rappellera ici qu'environ la moitié de l'ensemble des enseignants recrutés entre 1951 et 1964 pour exercer à l'école primaire n'a bénéficié d'aucune formation professionnelle. Cf. A. Prost, **L'enseignement en France. 1800-1967**, p. 444, Colin, 1968. Mais cette situation compromet particulièrement le fonctionnement des classes de perfectionnement et l'image que l'institution scolaire en a, dans la mesure où ces classes tirent leur légitimité de leur volontarisme pédagogique.

(29) J. Voluzan, **L'école primaire jugée**, Larousse, 1974.

(30) Idem, op. cité, p. 118.

(31) Idem, op. cité, p. 100.

(32) Idem, op. cité, p. 123.

(33) Cette contrainte limite fortement la portée de l'étude : ces dossiers ne concernent que des enseignants ayant été admis dans cet établissement et les rapports prélevés dans les dossiers sont tous antérieurs à l'admission au CNPS. Ces documents évaluent les maîtres avant qu'ils aient bénéficié d'une formation professionnelle. Néanmoins, un travail sur cette seule source documentaire nous semble justifié : il est en effet vraisemblable que les critères définissant le profil professionnel requis pour entrer dans la profession ne diffèrent pas profondément des critères commandant les évaluations ultérieures.

L'étude porte sur un échantillon de 160 textes produits avant 1964 et prélevés de ces dossiers. Il serait fructueux, dans une perspective diachronique, d'amplifier ce travail par une analyse sur une population plus diversifiée, à partir de documents plus récents ; ce qui permettrait de vérifier si le modèle professionnel qui se dégage de ces documents est pertinent pour décrire l'ensemble des maîtres enseignant en perfectionnement et s'il persiste encore aujourd'hui.

(34) Circulaire du 28 mars 1958 adressée aux inspecteurs d'académie.

(35) Cf. Tableau 1 cité en annexe.

(36) Le rapport entre jugement et commentaire varie selon les domaines : dans les 160 rapports, on relève 35 commentaires sur la santé, 88 sur les aptitudes intellectuelles et 136 sur les aptitudes pédagogiques.

(37) L'association entre efficacité professionnelle et santé physique caractérise également les procédures de sélection des éducateurs spécialisés. Voir à ce sujet, M. Chauvière, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Éditions ouvrières, 1980.

Dans son analyse des modes de sélection et de formation des premières écoles d'éducateurs, cet auteur note l'insistance des sélectionneurs à vérifier les aptitudes physiques des éducateurs au nom d'un discours professionnel ressortissant de « l'idéologie du charisme personnel et l'entraînement physique ». (Op. cité, p. 139).

(38) L'analyse des aptitudes intellectuelles est donc confondue avec celle des qualités privées. Cf. infra.

(39) Cf. Tableau 1, 11,5 % des instituteurs décrits ont été acceptés au CNPS malgré une pratique professionnelle jugée insuffisante.

(40) Dans 29 rapports seulement, il est fait allusion à des progrès cognitifs des élèves.

(41) La maîtrise et la pratique de techniques particulières sont mentionnées dans 47 notices. Inversement, l'ignorance des procédés spéciaux et les erreurs techniques sont au premier rang des jugements négatifs portés sur l'activité professionnelle.

(42) Cf. les travaux de P. Bourdieu et M. de Saint Martin sur les catégories du jugement professoral in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 3, mai 1975. A partir d'une analyse des notices nécrologiques d'anciens élèves de l'ENS, P. Bourdieu et M. de Saint Martin mettent en évidence la relation entre les trajectoires professionnelles des normaliens célèbres et les vertus professionnelles et intellectuelles qui leur sont attribuées.

(43) Cette attitude face au savoir évoque l'inculcation du sens « des limites » dans les écoles normales au début du siècle. Cf. F. Muel, *Instituteurs et paysans : une proximité distante*, in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 17-18, novembre 1977.

(44) J. Voluzan, op. cité p. 119.

(45) Cf. *CRESAS Cahier 22*, pp. 178-179.

ANNEXES

Tableau I
Évaluation des candidats

	Aptitudes physiques		Aptitudes intellectuelles		Aptitudes pédagogiques	
	Chiffres réels	%	Chiffres réels	%	Chiffres réels	%
Pas d'appréciation Position neutre	31	19,37	33	20,6	11	6,8
Évaluation négative	5	3,12	13	8,12	18	11,2
Évaluation positive	61	38,12	82	51,25	87	54,37
Évaluation très positive	63	39,37	32	20	44	27,5
	160	100	160	100	160	100

Ce tableau a été construit de la façon suivante : les évaluations, portées sur l'ensemble des instituteurs soit n = 160, ont été rapportées sur une échelle à 4 entrées (en verticale). Ces évaluations concernent trois domaines ou rubriques définies par la circulaire de 1958.

Tableau II

Ce tableau présente, regroupées par thèmes et en ordre de fréquence décroissante, les qualités individuelles dont on crédite les candidats. Il indique donc une hiérarchisation des qualités attribuées aux candidats.

On observera, ce qui n'est guère étonnant, que l'échelle de ces vertus professionnelles est exactement l'image renversée des typologies établies par P. Bourdieu et M. de Saint-Martin (op. cité) à propos des discours célébrant d'anciens élèves de la rue d'Ulm.

Qualités ou thèmes	Nombre de rapports	en %
Amour des enfants	65	40,6
Sérieux, conscience professionnelle	65	40,6
Patience, calme, contrôle de soi	58	36,2
Autorité libérale et aisée	49	30,6
Bonne volonté, perfectionnisme	48	30
Dynamisme, activité, esprit d'entreprise	45	28,1
Enthousiasme, sincérité de la vocation	44	27,5
Puissance, intensité du travail	42	26,2
Douceur, qualités « maternelles »	41	25,6
Devouement	37	23,1
Bonne humeur, gaieté	36	22,5
Clarté, méthode, organisation	34	21,2
Intérêt pour les méthodes spéciales	34	21,2
Intérêt pour les activités spéculatives Curiosité intellectuelle	29	18,1
Docilité envers la hiérarchie	19	11,8
Persévérance, absence de découragement constance	16	10
Vivacité intellectuelle, intuition	16	10
Sociabilité, bons rapports avec l'environn ^t	12	7,5
Simplicité, modestie	10	6,2
Talents artistiques	8	5
Bons sens	5	3,1