

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 3 (1912)

**Artikel:** Les classes pour enfants arriérés, à Genève  
**Autor:** Malsch, A.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-109403>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 19.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Les classes pour enfants arriérés, à Genève.

### OUVRAGES CONSULTÉS :

- A. BINET et TH. SIMON. Les enfants anormaux. Paris 1907.  
— Année psychologique.
- LEY. L'arriération mentale. Annales de la Société médico-chirurgicale d'Anvers, 1904.
- PAUL SOLLIER. Psychologie de l'idiot et de l'imbécile. Paris 1901.
- WILHELM WEYGANDT. Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder. Würzburg 1900.
- DECROLY. Organisation des écoles et institutions pour arriérés pédagogiques et médicaux. Bruxelles 1905.  
— Principes généraux relatifs au traitement des enfants irréguliers. Gand 1908.
- DECROLY et DEGAND. Les tests de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence. Archives de psychologie, 1906.
- G. ROUMA. L'état de l'enseignement spécial pour enfants arriérés aux Pays-Bas.
- R. CRUCHET. Les arriérés scolaires, dans l'Œuvre médico-chirurgicale, monographies cliniques sur les questions nouvelles. Paris 1908.
- D<sup>r</sup> JEAN PHILIPPE et D<sup>r</sup> PAUL BONCOUR. L'éducation des anormaux. Paris, Alcan, 1910.
- E. QUARTIER-LA-TENTE. L'amélioration du sort de l'enfance anormale dans le canton de Neuchâtel. Attinger 1907.
- BOURQUIN-LINDT, CLERC et PERRET. L'enfance anormale dans le canton de Neuchâtel. Rossier & Grisel, 1908.
- MÖCKLI. Fondation dans le Jura Bernois d'un établissement pour enfants faibles d'esprit (rapport présenté à la Société pédagogique jurassienne). Moutier 1909.

F. NAVILLE. Du rôle des classes spéciales dans l'éducation des enfants anormaux et de leur organisation actuelle, à Genève, en particulier (rapport présenté à la Société de patronage des aliénés). Genève 1910.

ANNUAL REPORT FOR 1909 of the chief medical officer of the Board of Education. Londres 1910.

LOUIS GOBRON. Législation des établissements spéciaux pour enfants arriérés. Paris 1910.

A. DESCŒUDRES. L'éducation des anormaux. Bulletin de la Société pédagogique genevoise. Décembre 1910.

— Les tests de Binet pour la mesure de l'intelligence, dans l'« Educateur » (25 février et 25 mars). Lausanne 1911.

— I. Les tests de Binet et leur valeur scolaire.

II. Exploration de quelques tests d'intelligence chez des enfants anormaux et arriérés. (Archives de psychologie, t. XI, n° 44, nov. 1911.)

L. PICKER. Classes spéciales pour enfants anormaux et arriérés, rapport présenté à la Conférence des Inspecteurs de la Suisse romande, 1900.

Il faut ajouter à cette liste, un certain nombre de rapports manuscrits de M. le Dr Claparède, Mme Picker et Mme Ballet, qui se trouvent au Département de l'Instruction publique de Genève et que j'ai été autorisé à consulter.

Parmi les conséquences imprévues qui sont sorties l'une après l'autre du principe si fécond de l'obligation scolaire, la question de l'éducation des enfants arriérés ou anormaux est peut-être celle qui a le plus tardé, à Genève comme ailleurs, à préoccuper les pouvoirs publics.

Les écoles complémentaires, les cuisines scolaires, les colonies de vacances se trouvaient déjà en plein développement, que tel maître reléguait encore au dernier banc certains élèves incapables, on ne savait trop pourquoi, de profiter de la leçon. Les plus apathiques et les plus agités étaient renvoyés chez leurs parents, qui les gardaient ou réussissaient à les placer dans quelque asile, sans songer à réclamer pour eux le bénéfice de la loi.

Il a fallu que les autorités, inspirées en bien des endroits par l'initiative privée, comprissent combien cette situation était illégale pour qu'on mit à l'étude le problème de l'arriération scolaire. En plusieurs pays, on a résolu aujourd'hui la difficulté. Partout, l'Etat se sent logiquement tenu de respecter lui-même l'obligation qu'il impose aux particuliers et de s'occuper, en conséquence, de tous les enfants en âge de scolarité, quel que soit leur degré d'intelligence. Rien de plus légitime que cette conviction. Il serait odieux, en effet, que l'anomalie psychique privât de la protection des lois ceux qui en ont précisément le plus urgent besoin. Et, du reste, cette idée répond trop bien aux préoccupations sociales actuellement en faveur, pour ne s'être pas acquis toutes les sympathies du public. On s'est rendu compte, avec le Dr Decroly, que « l'assistance des arriérés doit se faire, non seulement dans un but de charité, mais aussi dans l'intérêt des enfants normaux et de la société entière ».

Le souci des petits, des faibles, des déshérités est tout moderne : c'est lui qui nous persuade que toute parcelle d'intelligence, tout germe de progrès est digne d'être cultivé ; et la beauté de cette tâche suffirait à elle seule pour qu'on s'efforçât de développer jusqu'à la limite du possible les enfants peu doués, d'accroître leur capital de santé physique et morale, de les adapter à la vie, en un mot.

Mais il y a plus : les enfants normalement développés à qui nous imposons le régime scolaire ont droit, eux aussi, à l'instruction la plus complète, la plus élevée à laquelle leurs facultés leur permettent de prétendre ; si peu que ce fût, on ne saurait les sacrifier aux élèves arriérés qui pourraient se trouver dans la classe, et la conclusion évidente est qu'il faut séparer l'une de l'autre ces deux catégories d'enfants.

Au point de vue social, enfin, il tombe sous le sens que travailler à éduquer les arriérés, c'est tendre à leur disparition progressive. La nature élimine peu à peu les monstres. La descendance d'un génie ou d'un criminel rentre bien vite dans le grand courant de la race. L'effort de ceux qui se vouent à l'éducation des anormaux favorise ce retour au type moyen ; leur espoir est de réduire au minimum, dans l'avenir, le nombre des hospitalisés, des assistés, des tarés héréditaires et des délinquants qui sont une sorte de maladie invétérée de l'humanité : déchet habituel, mais non indispensable, de chaque génération. De sorte qu'à l'inverse des éducateurs ordinaires, l'idéal des maîtres qui enseignent aux arriérés est de voir diminuer le nombre de leurs élèves.

\* \* \*

Appuyée sur des vérités si élémentaires, la cause de l'enfance anormale a fait rapidement son chemin dans l'opinion.

Les ouvrages publiés sur la matière sont légion.

Récemment, il m'est parvenu presque en même temps entre les mains, l'excellent rapport de M. le Dr F. Naville, que j'ai déjà cité, des travaux français, anglais et allemands, ainsi que le projet de loi vaudois relatif à l'instruction des enfants arriérés. En août 1910, le troisième congrès international qui s'est tenu à Paris, comptait une section intitulée : « Ecoles spéciales pour anormaux. » Et le mouvement est si général qu'une revue française<sup>1</sup> a pu écrire, en manière de protestation paradoxale : « Il nous paraît dangereux que, dans un pays où nombre d'enfants parfaitement sains demeurent illettrés, on s'occupe si activement des idiots. »

En Suisse, c'est surtout à l'hospitalisation des anormaux qu'on s'est intéressé tout d'abord. Sans remonter jusqu'à Pa-

<sup>1</sup> *L'Ecole nouvelle*, du 12 novembre 1910.

racelse, à de Saussure ou simplement à Zschokke qui, en 1812, publia un rapport sur la question, mentionnons Troxler, d'Aarau, comme étant le premier qui sut créer un courant de sympathie en faveur des faibles d'esprit. C'était en 1836. Cinq ans plus tard, un jeune médecin, Guggenbühl, ouvrait sur l'Abendberg, au-dessus d'Interlaken, un asile destiné aux idiots. Guggenbühl, il est vrai, échoua dans sa tentative, mais l'Allemagne, l'Angleterre, la Scandinavie l'avaient déjà imité. Séguin, de son côté, après avoir subi des déboires à Paris, lançait l'idée aux Etats-Unis. Et chez nous, le Weissenheim, près de Berne, ouvrait ses portes, dès 1868, aux enfants faibles d'esprit; puis ce furent les asiles d'Etoy, de Regensberg (Zurich), d'Hohenrain (Lucerne), et tant d'autres...

Malheureusement, si utile que fût cette œuvre d'assistance, il fallut bientôt reconnaître qu'elle ne suffisait pas entièrement aux besoins réels. Les enfants véritablement anormaux, les anormaux massifs, peuvent, il est vrai, mieux qu'ailleurs, recevoir dans des asiles les soins que réclame leur état. Ils s'y trouvent, du moins, dans des conditions d'hygiène et de surveillance telles que leur sort en est amélioré dans la mesure du possible. Quant aux anormaux susceptibles de se perfectionner, l'internat permet d'employer à leur intention des méthodes spéciales qu'il serait trop long d'étudier ici. Tout cela est bel et bon; mais outre ces deux catégories, restent tous les enfants inaptes à l'enseignement ordinaire et néanmoins capables de vivre la vie commune, au sein de leur famille, arriérés psychiques ou retardés pédagogiques.

C'est pour ceux-là, qu'il aurait été parfois superflu et même nuisible de soumettre au régime de l'internat, que furent créées peu à peu les *classes spéciales*. Apathiques ou agités, affligés d'épilepsie ou de tiquose, émotifs morbides, instables, distraits, ou encore retardés sensoriels par simple excès de croissance, par défaut d'alimentation ou par suite de végétations adénoïdes, que sais-je, tous les enfants plus ou moins déficients, mais améliorables, trouvent place dans cette organisation.

On sait quel a été son succès. En 1863, la première classe spéciale est fondée à Halle, et l'Allemagne en compte aujourd'hui 1100 environ. En France, le mouvement lancé par Bourneville, il y a plus de trente ans, et continué par ses élèves, a

abouti à la loi du 15 avril 1909, créant dans toute l'étendue du territoire des classes de perfectionnement à annexer aux écoles élémentaires publiques et des écoles autonomes de perfectionnement pouvant comprendre un demi-pensionnat et un internat. La Commission, que préside M. Léon Bourgeois, sénateur, évalue à 20 000 le nombre des enfants qui suivront l'enseignement de ces classes.

En Suisse, c'est à Coire que revient la priorité : la première classe spéciale de notre pays y fut créée en 1881. Quelques années plus tard, la Conférence des instituteurs pour l'étude et l'éducation des anormaux, réunie à Zurich, acheminait la question vers l'ère des réalisations (1889), et Zurich, Berne, Lausanne, Genève, en 1898, entrèrent tour à tour dans cette voie.

\* \* \*

Les circonstances étaient alors particulièrement favorables. En 1897, une statistique ordonnée par le Département fédéral de l'Intérieur avait révélé, sur 500 000 élèves environ inscrits dans les écoles primaires de la Suisse, un chiffre de 5052 enfants faibles d'esprit à un léger degré et 2615 à un degré plus prononcé, le pourcentage de Genève étant, d'ailleurs, le plus bas : 11 anormaux scolaires sur 10 000 habitants. Emu, cependant, de ce total de 7667 cas, le Conseil fédéral décida que la subvention accordée par la Confédération à l'école primaire devrait être affectée en partie par les autorités cantonales à améliorer l'éducation des arriérés.

A Genève, plusieurs personnes, parmi lesquelles M<sup>me</sup> Picker, actuellement inspectrice, qui avait visité les écoles spéciales de Bâle et de Zurich, suivaient avec le plus vif intérêt les expériences qui se faisaient ailleurs. L'affaire était dans l'air, comme on dit. Et c'est ainsi que, s'autorisant de l'article 37 de la loi de 1886, qui dit : « Il peut être créé des classes spéciales pour les élèves dont l'indiscipline entraverait la marche de l'enseignement », le Département de l'Instruction publique, présidé alors par Alexandre Gavard, ouvrit deux classes de ce genre pour les arriérés. 33 fillettes de 7 à 14 ans et 4 garçons y furent inscrits. Deux ans plus tard, 8 classes étaient réparties dans l'agglomération urbaine de Genève et comptaient 158 élèves. Sur ce nombre, 69 étaient considérés comme retardés

et, de fait, 22 d'entre eux, rendus à l'école au début de l'année suivante, reprirent la suite normale de leurs études. On peut supposer que le médecin du groupe scolaire qui les avait examinés, peu familier avec le diagnostic particulier qu'exige ce classement, avait conclu trop facilement à l'arriération.

De 1900 à 1908, les classes spéciales, oscillant entre 8 et 11, ne subirent pas grand changement ; par contre, c'est une période d'actives et fécondes études de la part des autorités et des personnes compétentes.

En 1900, M<sup>me</sup> Picker, dans un rapport très documenté, lu à la Conférence des inspecteurs de la Suisse romande, exposait les diverses faces du problème. Non seulement elle citait en le commentant, le règlement en vigueur dans les classes d'arriérés et qui a cessé, depuis, de figurer au règlement des écoles primaires, mais elle montrait, avec beaucoup de pénétration, toute l'étendue de la tâche qui restait à accomplir. Classification plus exacte des élèves, préparation plus rationnelle du corps enseignant, sans oublier des cours spéciaux et une bibliothèque à son usage ; rapports avec les autres cantons, conférences populaires sur l'hygiène et l'éducation, relations plus étroites avec les familles, nomination d'un médecin spécialiste ; fondation d'un asile destiné surtout aux anormaux de la campagne privés de tout enseignement : tous ces points étaient traités dans cette étude, et il suffit de les énumérer pour s'apercevoir que l'avenir n'a pu que réaliser une partie de ce riche programme.

Peu après, M<sup>me</sup> Martin-Richard, dans une communication à la Société d'utilité publique, étudiait l'assistance des enfants anormaux en Suisse, en insistant sur l'intérêt que Genève aurait à créer un asile à leur intention.

En 1904, enfin, M<sup>me</sup> Picker adressa au Département de l'Instruction publique un rapport qui précisait sa précédente étude et qui, outre la fondation de deux écoles en ville et d'un internat un peu hors de l'agglomération, demandait la création d'un poste de médecin pour les classes d'arriérés, l'amélioration des méthodes et l'organisation d'un comité de patronage pour les élèves sortant de ces classes.

A ce moment, le Département de l'Instruction publique venait précisément de nommer une commission chargée d'examiner les diverses modifications à apporter dans l'ensei-



gnement destiné aux élèves anormaux et arriérés des Ecoles primaires. Et c'est le rapport de cette commission, dû à M. le Dr Claparède, aujourd'hui professeur de psychologie expérimentale à l'Université, qui a servi de base à la réorganisation actuelle. Répartissant, pour la première fois, d'une manière scientifique les enfants examinés, M. Claparède concluait à la réintégration dans les classes ordinaires de 60 arriérés simples dont le retard était dû à des causes externes, et il désignait comme devant être hospitalisés 30 anormaux mentaux, pour l'agglomération urbaine seulement. Il exprimait, enfin, le vœu que les 70 arriérés médicaux qui formaient le troisième groupe, fussent inscrits dans les classes spéciales selon leurs aptitudes et leur âge. Certaines de ces classes prendraient le repas de midi aux cuisines scolaires et une commission médico-pédagogique serait chargée de surveiller toute cette organisation.

Il ne restait plus qu'à mettre ces projets à exécution ; mais on jouait vraiment de malheur... Le chef du Département, le regretté Dr Vincent, succomba peu après et les années passèrent. Ce fut au président actuel, M. le conseiller d'Etat William Rosier, qu'il appartint, en septembre 1908, de mener à chef la réforme entreprise depuis si longtemps.

Entre temps, M. Claparède avait légèrement modifié ses conclusions pour tenir compte des faits nouveaux et, sur ses propositions, trois fonctionnaires avaient été déléguées à Bruxelles pour y étudier, chez le Dr Decroly, notamment, les méthodes les plus récentes en usage dans l'enseignement aux arriérés.

\* \* \*

Un nouveau régime a donc été inauguré avec le début de l'année scolaire 1908-1909. Une commission de douze membres a élaboré un plan de réorganisation des classes spéciales et a proposé au Département les mesures propres à en assurer l'application. La surveillance pédagogique de l'enseignement a été confiée à M<sup>me</sup> l'inspectrice Ballet, et, quelques mois plus tard, M. le Dr F. Naville, qui s'est spécialisé dans la question, assumait les fonctions de médecin-inspecteur.

Quant aux classes, elles furent réparties en deux groupes comprenant trois degrés chacun, une classe restant toutefois

isolée à Plainpalais, et une autre à Carouge, vu la distance. On obéissait ainsi à ce principe qu'il est avantageux de réunir sur un même point un certain nombre d'enfants inscrits dans les classes spéciales, afin de les répartir plus exactement selon leur degré de développement et de favoriser les échanges, d'une leçon à l'autre, suivant les progrès accomplis par chaque élève dans chaque branche. C'est, on le voit, le système des classes mobiles. Il est d'autant plus indiqué avec les enfants arriérés que tel d'entre eux, qui se tire assez bien d'affaire pour la lecture, est incapable de rien comprendre aux éléments du calcul.

Mais ce n'est pas tant dans l'administration de l'enseignement que dans son organisation intérieure que des progrès ont été réalisés.

Tout d'abord, ainsi qu'on l'avait prévu, le concours d'un médecin-spécialiste permit un recrutement presque exclusivement scientifique des classes spéciales. D'une part, des étrangers, ou des sujets simplement rebelles, ou encore des enfants négligés qu'on recommanda à l'Enfance abandonnée furent éliminés. D'autre part, lorsque le médecin examina des élèves qu'on lui signalait dans les classes ordinaires, le résultat inverse se produisit et 16 nouveaux arrivants furent inscrits. De ce fait, le nombre des élèves tomba, durant la première année, de 119 à 92. Sur ce total, on comptait 54 garçons et 38 filles. Au point de vue de la nationalité, ils se répartissaient en 51 Suisses dont 16 Genevois, et 41 étrangers. Depuis, l'effectif n'a guère varié et il se maintient aux environs de la centaine.

L'admission des élèves n'a lieu qu'à la suite d'un examen corporel et mental, fait autant que possible en présence des parents, et sur le vu de renseignements fournis par la famille et les maîtres ou maîtresses qui ont eu l'enfant dans leur classe. Un questionnaire a été établi dans ce but par M. le Dr Naville. Il y joint toute sorte d'observations qui constituent, au fur et à mesure, une riche documentation fournissant des indications très précieuses pour le classement pédagogique de chaque nouveau venu, le traitement médical auquel certains élèves doivent se conformer, ou même, le renvoi de tel d'entre eux dans un asile.

« Une des difficultés que je rencontre dans ma tâche », dit à

ce propos le Dr Naville, « résulte du fait que plusieurs de ces enfants sont atteints de maladies ou d'infirmités rares, dont la pathogénie et le traitement sont encore peu étudiés et mal connus »<sup>1</sup>.

Les enfants sont admissibles dans les classes spéciales dès l'âge de 6 ans ; dans la règle, c'est au début de l'année que se prennent les inscriptions. L'effectif d'une classe ne doit pas dépasser 20 élèves : c'est, du reste, le chiffre admis par tous les autres pays.

Le programme de ces classes est, bien entendu, tout à fait distinct de celui des classes ordinaires. En face d'enfants dont la santé ou les facultés intellectuelles n'ont pas évolué régulièrement, il est de toute nécessité d'individualiser l'enseignement et de le rendre aussi attrayant que possible. Toute l'éducation des enfants normaux, naturelle, pour ainsi dire, et involontaire, il faut que les arriérés l'acquièrent peu à peu, au prix d'efforts sagement gradués et d'une patience de tous les instants. Comme l'a constaté très justement l'une des dévouées institutrices de ces classes<sup>2</sup> : « Plusieurs sont atteints de troubles de la parole ; la plupart sont très inhabiles de leurs mains ; d'autres sont très maladroits et peureux dans les exercices physiques. Chez presque tous, l'attention est en défaut. Il va sans dire que, dans ces conditions, l'enseignement tel qu'il est donné dans la plus faible de nos premières normales, passerait bien au-dessus de la tête de nos élèves. »

C'est pourquoi le programme est essentiellement pratique. Il est réparti en trois degrés.

Dans le degré inférieur, on s'efforce de procéder à l'éducation des sens, de l'attention visuelle et auditive, surtout. On habitue l'enfant à l'ordre, à la propreté, à la politesse, à la vie collective, en un mot. Dans ce but, on corrige et on perfectionne son langage.

Au degré moyen, les exercices de langage sont poussés aussi loin que possible, par l'auxiliaire de la lecture, de la récitation et de l'orthographe. On y joint du calcul oral et écrit portant particulièrement sur les monnaies, les poids et mesures usuels, les timbres-poste, les divisions du temps. On y

<sup>1</sup> Op. cit.

<sup>2</sup> A. Descœudres, op. cit.

ajoute, enfin, le dessin libre et méthodique, le chant, la gymnastique rationnelle. Le travail scolaire correspond à peu près à celui de la première et de la deuxième année d'école primaire, réduit à l'essentiel.

Le degré supérieur se rapproche sensiblement des troisième et quatrième années. On y fait déjà des rédactions, des fractions décimales et ordinaires, de la géographie. Là, le but qu'on se propose est d'acheminer les élèves à rentrer dans les classes ordinaires. Ils peuvent y parvenir si le résultat de leurs examens est satisfaisant.

Dans ces trois degrés, le travail manuel tient une place prépondérante, d'autant plus considérable que l'arriération des élèves est plus grande. C'est par les travaux manuels qu'on amène petit à petit l'enfant au goût de l'étude et à la réflexion. Les occupations de ce genre contribuent, en effet, à l'habileté des doigts et de l'œil ; elles favorisent le développement intellectuel en associant l'effort cérébral à l'action musculaire<sup>1</sup>. L'enfant, en s'y livrant, contente ce besoin de mouvement qui est naturel au premier âge ; il trouve dans des résultats facilement atteints, une satisfaction immédiate et tangible qui stimule son zèle. Et surtout, lorsque cet enseignement s'élève à un certain degré, il constitue une excellente préparation à la vie pratique tout en fournissant d'utiles indications pour le choix d'un futur métier. Il n'est donc pas exagéré d'y consacrer, comme on le fait à Genève, la moitié de la journée.

C'est la leçon de choses, néanmoins, qui est, chez nous, le véritable centre de l'enseignement aux arriérés. L'usage veut que cette sorte de leçon se fasse le lundi matin et que tout le travail du reste de la semaine s'y rattache.

Le nombre des sujets à traiter est infini : les faits d'actualité, la pluie, le beau temps, le chaud et le froid, tel accident ou telle fête peuvent en faire les frais. Peu à peu, il est facile de passer à l'étude de l'homme et de ses besoins : aliments, vêtements, chauffage, éclairage. De là, à parler de l'entourage de l'enfant, la maison, la famille, l'école, le quartier, la ville, il n'y a qu'un pas. Et si l'on aborde des sujets relatifs à la vie publique, la rue, les moyens de transport, les obligations qui

<sup>1</sup> « La précision mentale est connexe à la précision musculaire ». Philippe et Boncour, op. cit.

nous incombent, on atteindra le point où la leçon de choses confine à la causerie morale : ce qui ne sera point une raison de s'arrêter, au contraire !

Il est évident que tout cela ne va pas sans un plan raisonné. La maîtresse note dans un cahier le sujet traité pour chaque semaine, et elle s'en inspire aussi bien pour l'orthographe que pour le calcul ou le dessin.

Le grand, le seul principe indispensable dans cette étude, c'est de faire toucher, voir, sentir, tout ce qui est tangible, visible, palpable.

Pas d'abstraction ni de description purement verbale : autant en emporterait le vent. Il faut aux arriérés la réalité directe, vivante. Leur domaine est le concret. C'est là que sont de mise toutes les formes de l'enseignement intuitif, les jeux et les travaux de la méthode Froebel. Et c'est aussi pour cette raison que M<sup>lle</sup> Descœudres a eu l'excellente idée d'organiser, de quinze en quinze jours, des promenades scolaires aux mêmes endroits, pour procéder ainsi à une foule de comparaisons prises sur le vif, et de conduire sa classe dans les ateliers, les magasins, les usines qui fabriquent ou vendent les objets qu'elle met à l'étude.

Le travail ainsi compris est bien différent de celui qu'on exige des écoliers ordinaires. Rien de plus instructif que l'aspect d'une salle d'école pour enfants arriérés.

La récréation est terminée. L'ordre se rétablit lentement. « Attention ! dit la maîtresse, nous allons faire la statue ! » Et les élèves de rester debout, sans bouger, une longue minute. Etre maître de ses mouvements pendant soixante secondes, pour cette fillette qui se frotte continuellement les mains ou pour ce garçon qui sautille sans cesse et fait mille grimaces, c'est déjà un sérieux effort.

On passe à des exercices des sens. « Dormez ! » Les enfants, chacun à son pupitre, se cachent la tête dans les bras. La maîtresse va fermer son tiroir et pose les clefs sur la table. Aussitôt, trois ou quatre mains se lèvent : « Tu as fermé le tiroir ! » s'écrie un bambin ; et un autre : « Vous avez mis les clefs là ! » Et le jeu se renouvelle : on déchire du papier ; une fillette va au coin de la salle et doit deviner qui l'appelle. Tout cela exige une réelle application pour quelques-uns de ces petits. Au surplus, l'activité les excite ; il en est qui trépignent et

quittent leur place. Un moment de respiration, la porte grande ouverte, les remet bientôt.

Et maintenant, la maîtresse dessine au tableau noir. Elle met un chapeau sur la tête d'un bonhomme rapidement esquissé, elle lui ajoute un bras, et au bout du bras, une canne : et toute la classe, qui lève les yeux à un signal donné, de dire en quoi le croquis est modifié ou de prendre l'attitude indiquée en trois traits de craie.

Il existe un choix considérable de ces exercices et l'ingéniosité des maîtres y ajoute chaque jour. C'est ainsi qu'en allant du simple au compliqué, nous trouvons une sorte de jeu de patience destiné à habituer l'enfant aux diverses formes élémentaires : triangle, carré, cercle, ovale, etc. Il faut arriver à encadrer dans une planchette découpée chacune de ces figures qui s'y adapte exactement, et il y a là tout un effort de coordination qui sollicite de la manière la plus efficace les centres correspondant aux mouvements.

La notion de couleur constitue une difficulté de plus pour l'élève : il doit apparier des timbres ou des images de même nuance, ou plus simplement, des morceaux d'étoffe, et lorsqu'il y est parvenu, il répète le même travail pour des objets de même forme, mais de couleurs différentes. Dès qu'il en sait tant, il peut jouer au loto d'images.

Entre temps, toutes ces acquisitions sont utilisées dans des travaux de pliage, de collage, de tissage ou de découpage. On reproduit par le modelage l'objet qu'on étudie. On traduit par le dessin tout ce qu'on est capable d'interpréter : le tabouret du voisin aussi bien que la pluie qui tombe ou le tramway qui vient de passer. Peu importe que le procédé soit rudimentaire : l'essentiel, c'est que l'enfant apprenne à user d'initiative, à agir, à s'exprimer. Si peu qu'il commence à manifester ses sensations, ses préférences, ses idées, sa personnalité, en un mot, un progrès énorme est accompli.

Vient alors le passage délicat du concret à l'abstrait. Comment parvenir à lire et à compter ? On sait que la méthode de lecture Decroly, qui procède par mots entiers, donne des résultats rapides : mais sont-ils tout à fait assurés ? Les expériences faites à Genève laissent subsister quelques doutes à cet égard. Il a paru que, trop souvent, certains élèves, les visuels surtout, devinent le mot d'après sa première lettre ou

d'après le contexte et lisent caillou pour cacao, le garçon pour l'enfant, ou la maîtresse pour la dame. On est donc quelque peu revenu à la méthode analytique.

Un jeu, composé de deux alphabets, familiarise d'abord l'enfant avec les lettres : il s'essaie à couvrir un nombre toujours plus grand de caractères du premier alphabet avec les caractères correspondants du second. Peu à peu, on y ajoute des diphtongues, des syllabes, de petits mots. D'autres jeux interviennent : les boîtes d'allumettes, par exemple. Vidées, bien entendu, et recouvertes de papier, elles portent sur leur couvercle le nom d'un produit : sel, riz, blé, sucre, etc. Et, dans les boîtes, on verse du riz, du blé, du sel. On met à part les couvercles ; on les mêle, et il faut réintroduire chaque boîte dans celui qui lui convient. Ou encore un loto représente du pain, une orange, un chat, et l'écolier doit placer sur chaque figure un morceau de carton portant le nom de l'objet qu'elle représente. Veut-on aller plus loin ? Voici une série de flacons renfermant différentes odeurs : sous chacun d'eux, il faut mettre la phrase qui le désigne. Plus loin encore ? Un tableau contenant des objets fixés sur le carton ou des images, expose toutes les transformations, du grain de blé au pain que nous voyons sur la table de famille ; et, sous chaque numéro, l'élève place la phrase voulue. Lorsque des exercices de ce genre ont été faits et refaits, en groupant les mots selon leur forme et aussi selon leur sens, le livre ne présente plus guère de difficultés insurmontables et il est temps d'en aborder l'étude.

Il en va de même pour le calcul. Là, dit M<sup>lle</sup> Descœudres <sup>1</sup> « tout est difficulté pour l'anormal, le nombre lui-même, son nom, sa représentation graphique, puis les rapports des nombres, les signes des opérations, la manière de s'y prendre pour exécuter une opération ». Aussi l'enseignement intuitif est-il indispensable pour le calcul plus encore que pour toute autre branche. « Il faut multiplier les exercices, les procédés, agir par le mouvement, par la vue, par le dessin, par le rythme, par l'audition, afin de créer des associations aussi fortes que possible entre les différents souvenirs relatifs aux nombres et à leurs combinaisons. » En vertu de ce principe, l'étude des

<sup>1</sup> Op. cit.

premiers nombres ne se fait qu'à l'aide d'objets que l'élève manie, ajoute, retranche lui-même, de façon à pouvoir se rapporter sans cesse au témoignage de ses sens. Les images sont déjà pour lui un pas vers l'abstraction : ce n'est qu'après bien des réflexions qu'il ajoute à un carton qui porte deux chapeaux, un autre carton qui porte trois chapeaux pour les comparer à un troisième carton qui en porte cinq.

La transition au calcul de tête est ménagée par des procédés très ingénieux. Il s'agit, par exemple, de boutonner une bande de cinq boutons à une autre bande où sont taillées cinq boutonnières ; et on les compte. On dispose aussi des signes en forme de petits ronds tels qu'ils sont marqués sur les dés à jouer et on additionne ainsi  $\begin{smallmatrix} \circ & \circ \\ \circ & \circ \end{smallmatrix} + \begin{smallmatrix} \circ \\ \circ \end{smallmatrix} = \begin{smallmatrix} \circ & \circ & \circ \\ \circ & \circ & \circ \end{smallmatrix}$ . C'est déjà une sorte de schème indépendant de la représentation des objets. Et lorsqu'on arrive, enfin, à l'emploi des chiffres, c'est toujours concurremment avec les figures dont ils tiennent lieu :  $3 + 5 = 8$  sera accompagné de trois parapluies, plus cinq autres, qui font huit parapluies. Et ainsi de suite.

Une fois les dix premiers chiffres connus, on passe aux dizaines suivantes et on avance, dans la mesure du possible, dans la pratique des opérations arithmétiques. C'est, paraît-il, dans l'usage des monnaies que les obstacles s'accumulent pour les plus arriérés. Dans la classe supérieure, on accorde une attention particulière aux factures, aux comptes divers, à toutes ces opérations qui seront, probablement, celles auxquelles les enfants se livreront surtout dans l'avenir.

Est-il nécessaire d'insister davantage ? Je ne le pense pas. Qu'il s'agisse de sciences naturelles, où l'arbre est étudié sur place, où sa feuille et son fruit sont comparés aux autres ; qu'il s'agisse de musique où le rythme et le geste tiennent une grande place, partout, c'est la même méthode, appliquée chaque fois au moyen des procédés les plus simples. Au surplus, cette méthode, si elle a pu être perfectionnée sur certains points, dans nos classes, n'a pas été inaugurée à Genève. Au contraire, le corps enseignant des classes spéciales de notre canton s'est inspiré dans une large mesure des expériences faites ailleurs, à Bruxelles et à la Chaux-de-Fonds, notamment.



\*  
\*  
\*

Quels sont les résultats obtenus jusqu'ici par l'enseignement spécial aux enfants arriérés?

Au point de vue scolaire, ils sont relativement très satisfaisants : le 15 ou le 20 % des élèves des classes spéciales peut rentrer, après un certain laps de temps, dans les classes ordinaires. Le plus grand nombre s'améliore sensiblement et le 10 % environ aurait avantage à recevoir des soins et une éducation plus individuels encore, dans un asile. C'est là une question qui découle tout naturellement de la création des classes pour arriérés, et que Genève a mise à l'étude depuis longtemps. Jusqu'ici, en effet, les enfants véritablement anormaux ont été hospitalisés dans des cantons voisins. Sans doute, en sera-t-il de même à l'avenir pour tous ceux qui sont inéducables. Mais il est probable que, dans un délai pas très éloigné, les arriérés éducatifs en âge de scolarité, qui ont besoin d'une attention de toute la journée, pourront être traités et instruits dans une institution genevoise. C'est dans ce but, du moins, qu'une personne généreuse, M<sup>me</sup> Mégevand, de Saconnex d'Arve, a cédé sa propriété à l'Etat. Et une commission étudie en ce moment de quelle façon ce don devra être utilisé. Des plans de construction ont été déjà ébauchés : on peut donc espérer que le projet aboutira prochainement. Il est, du reste, lié, pour Genève, avec la question des écoles de plein air, de l'enseignement des sourds-muets et des élèves indisciplinés.

Au point de vue social, l'appréciation des résultats obtenus en matière d'éducation des arriérés varie beaucoup suivant les auteurs et les pays. Tandis que Binet et Simon tout à fait sceptiques, déclarent qu'il faut être totalement dépourvu d'esprit critique pour voir une relation entre l'anomalie psychique et la criminalité, et son contraire, par conséquent, et se refusent à conclure sur ce point, la statistique allemande affirme que le 75 % des enfants qui sortent des classes spéciales sont en état de gagner leur vie. La commission anglaise qui s'est occupée de la question, formule les chiffres suivants : le 5 ou 10 % des enfants ont été transférés dans l'enseignement normal et y font des progrès ; le 45 % environ est considéré comme capable de subvenir à ses besoins ; le 10 %

devrait être hospitalisé et le 40 % est en mesure de produire une certaine somme de travail, sous surveillance.

Ces divergences d'appréciation proviennent certainement du flottement qui règne dans la définition de l'arriéré et de l'anormal. Et il est vrai que, dans l'état actuel de la science biologique, il est difficile de dire strictement où commence et où finit l'anomalie. En Suisse, toutefois, si l'on considère les enfants faibles d'esprit à un léger degré, on trouve que le 80 % d'entre eux devient apte à se suffire ; si l'on ne tient compte que des vrais anormaux, cette proposition tombe à 20 % environ.

Quoi qu'il en soit, il est bien évident que l'utilisation sociale de ces élèves est un élément de première importance dans le problème. Il faut diminuer jusqu'à l'extrême limite le nombre des incapables et des irresponsables. Il est nécessaire de les réadapter à la vie. C'est pourquoi il serait bon qu'un comité de patronage se constituât pour surveiller les anciens élèves des classes spéciales, les conseiller, les placer ; il y a bien des chances pour qu'un enfant arriéré reste, sa vie durant, un *minus habens* ; c'est, en tous cas, une sorte de convalescent, en état de moindre résistance morale ; il lui faut un milieu bienfaisant, et il est tout indiqué qu'une sorte de tutelle lui soit affectée, de même qu'on pourvoit d'un tuteur les orphelins mineurs. Les travaux de la campagne, la vannerie, certaines parties de la menuiserie ou de la maçonnerie, la couture, le blanchissage, que sais-je, seraient tout autant de métiers convenables pour les arriérés : encore faut-il l'entregent nécessaire pour les leur procurer et l'autorité morale voulue pour suivre leurs efforts ou discuter avec les patrons. Souhaitons donc qu'un comité de ce genre se forme bientôt à Genève, pour parfaire l'ensemble des institutions destinées aux enfants anormaux.

Au point de vue pédagogique, enfin, qui intéresse tout particulièrement les lecteurs de l'Annuaire, il paraît certain que l'enseignement des arriérés fournit des indications d'une grande valeur pour l'enseignement ordinaire. De même qu'en médecine, l'étude de la pathologie a fait faire des progrès importants à la physiologie, les constatations d'ordre psychologique qu'on peut faire dans les classes spéciales nous amèneront peut-être à perfectionner les méthodes encore bien insuffisantes de la pédagogie générale.

Albert MALSCH.

