

L'émergence de la figure de l'enfant-problème dans le "champ" de l'éducation et de l'enseignement spécialisé: une construction sociale handicapante (Genève, 1912-1958)

Autor(en): **Ruchat, Martine**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire**

Band (Jahr): **13 (2006)**

Heft 3

PDF erstellt am: **17.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-31094>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'EMERGENCE DE LA FIGURE DE L'ENFANT-PROBLEME DANS LE «CHAMP» DE L'EDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE: UNE CONSTRUCTION SOCIALE HANDICAPANTE (GENEVE, 1912–1958)

MARTINE RUCHAT

L'ENFANT-PROBLEME: ENTRE REPRESENTATIONS ET PRATIQUES SOCIALES

Dans l'historiographie relative à l'enfance, c'est à Philippe Ariès que revient l'introduction des représentations sociales, et en particulier la mise en évidence du lien dialectique entre représentations et pratiques sociales. Il distingue notamment l'image de l'enfant de sa place dans l'évolution du modèle familial.¹ Il le fait également pour le handicap, proposant dans une conférence donnée en 1981 une analyse des «attitudes» et du rôle du handicap dans la société.² C'est aussi à Michel Foucault, auquel Ariès se réfère d'ailleurs dans cette communication, que l'on doit l'impulsion renouvelée d'une réflexion à la fois historique et philosophique sur l'individu, le pouvoir et le savoir, dont s'inspirera toute une génération d'historien/ne/s, aux prises désormais avec «les mots et les choses», qui font l'histoire des idées et des pratiques sociales.³ Enfin, les travaux de Henri-Jacques Stiker⁴ sur le handicap soulignent, par leur approche à la fois historique et anthropologique, non seulement l'importance des représentations sociales dans la constitution de cette réalité sociale, mais celle des conditions historiques et anthropologiques de sa «fabrication». Dès les années 1970, une historiographie, fortement influencée par les travaux de Pierre Bourdieu,⁵ a montré le rôle essentiel de l'école dans la révélation des pathologies enfantines.⁶ L'école demeure non seulement le lieu de l'évaluation des apprentissages scolaires et du niveau d'intelligence, mais aussi celui du diagnostic sanitaire, social et moral de l'enfant. Soumis, depuis 1874 en Suisse, à l'obligation de l'instruction, l'enfant qui entre pour la première fois à l'école subit, dès 1900, un examen sanitaire. Cet examen permet de poser un diagnostic sur l'élève désigné alors comme «faible d'esprit», «abandonné moralement», «sourd-muet», «aveugle»... Quant aux élèves non reçus dans les écoles pour cause de déficiences, ils seront soit placés dans des instituts spécialisés, soit ils resteront dans leur famille, ceci jusqu'à la fin des années 1950, lorsque les associations de parents réclameront pour eux «une vie comme tout le monde».

Aujourd'hui, l'histoire de l'éducation et de l'enseignement spécialisé ne peut pas négliger ces diverses approches qui nourrissent une «histoire notionnelle» que je conçois comme une histoire de la construction sociale d'un problème social. L'histoire notionnelle puise dans celle des représentations, puisqu'elle relève d'une histoire des figures, c'est-à-dire d'une représentation figurée de l'enfant. L'«enfant-problème», qu'il soit «vicieux», «arriéré» ou «difficile», est décrit dans son corps, dans son expression voire dans sa psychologie. Il est désigné par des qualificatifs anthropologiques, caractérologiques, moraux, psychologiques, médicaux, selon le regard social porté sur lui. La notion s'enracine aussi dans les discours et rend compte ainsi de cette «archéologie du savoir» promue par Foucault.⁷

Cette figure de l'enfant désignée comme «problème social» implique aussi un rapport social (classe dominante/classe dominée; expert/généraliste; professionnel/parent; adulte/enfant); elle renvoie à une pensée sociale, un «esprit du temps» ou même à une allégorie (de la faiblesse, de l'immatunité...)⁸ L'émergence de la notion (simple mot ou concept) est une étape cruciale dans la «visibilisation» du problème, car elle désigne socialement un problème définit – et donc «problématisé» – par ceux qui s'en font les experts et par ceux qui le rendent public (les publicistes, les journalistes). La dynamique créatrice du problème social relève aussi d'une histoire des pratiques médicales, pédagogiques et psychologiques. Toutes histoires sociales construites à partir des acteurs promoteurs d'un nouveau regard sur l'enfant. Les experts de l'observation de l'enfant, de son développement et de sa clinique pathologique participent, en rendant problématique une situation ou un comportement, à les «problématiser» et par conséquent à handicaper l'individu pris dans ce rapport de pouvoir. L'histoire notionnelle s'arrime par-là même à des concepts forts de la sociologie de la déviance et des problèmes sociaux: la désignation, la stigmatisation, l'institutionnalisation, la ségrégation et l'exclusion, toutes conditions handicapantes de l'enfant pris en charge pour son «bien».

Par cette histoire des notions liées à l'enfance, c'est un «champ» de l'éducation et de l'enseignement spécialisé qui est aussi décrit, c'est-à-dire un espace géographique et symbolique travaillé par des acteurs/actrices, et donc socialement organisé selon des conceptions culturelles et sociales construites, avec ses discours, ses processus de désignation (de l'enfant «vicieux», «coupable», «arriéré», «difficile», «délinquant», «déficient») et ses institutions. Des institutions qui de «protectrices» de l'enfance sont aussi devenues des lieux marqués par l'exclusion sociale et parfois la violence institutionnelle.⁹ C'est aussi une conception de l'anormalité enfantine qui se définit dans une interaction entre désignation de déviance et construction de normes: du droit, du juste, du vrai, du beau et de l'intelligence promues par des experts, et légitimées par les ins-

tutions de protection de l'enfance (asile, maison de correction, établissement médico-pédagogique, classe spéciale).

Dans cet article, je me propose d'articuler la représentation de l'enfant, la production de diagnostics et de savoirs, et l'institutionnalisation de l'enfant, à Genève, entre 1912 et 1958. La première date renvoie à la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau des sciences de l'éducation, institut novateur en Suisse et en Europe en matière d'approche scientifique de l'enfant, et qui sera rattaché à la Faculté des lettres de l'Université dès 1929. Au XXe siècle, le développement des sciences de l'éducation, comprenant désormais la médecine pédagogique et la psychologie de l'enfant, fournira des outils de dépistage et de diagnostic qui contribueront à un développement du «champ» de l'éducation spécialisée. La seconde date fait référence à la transformation du Service de protection de l'enfance de l'Etat de Genève en un Service de protection de la jeunesse. Ce changement de désignation renseigne sur les priorités en matière de politique sociale, lesquelles passent désormais d'une centration sur l'enfance à une priorité pour la jeunesse. Cette priorité traduit essentiellement une prévention de la délinquance juvénile qui étendra le dépistage au post-scolaire, et notamment aux jeunes apprentis. Non seulement les classes d'école, mais les ateliers pré-professionnels deviennent des lieux de l'expertise, notamment par l'orientation professionnelle.

Les sciences de l'éducation vont inclure, elles aussi, dans leur cursus de formation la protection de l'enfant et du jeune à comprendre comme une approche sécuritaire de la société notamment en termes d'hygiène mentale. Protéger l'enfance, c'est avant tout la discipliner, la contenir, la dresser, la redresser pour éviter les désordres sociaux, de façon non plus seulement «rationnelle» (comme au XVIIIe et XIXe siècles), mais «scientifique». Il s'agira alors d'analyser comment les sciences de l'éducation au XXe siècle ont participé à fabriquer l'enfant-problème et à ainsi renforcer l'existence d'un «nouveau» problème social.

En filigrane de cette démonstration, c'est le paradoxe fondamental et historiquement enraciné (depuis Saint-Augustin et Saint-Benoît) dans la représentation de l'enfant qui est souligné: d'une part la figure de l'enfant pécheur, donc potentiellement dangereux, dont il faut se protéger et d'autre part, celle de l'enfant innocent qu'il faut protéger, car pouvant être, par faiblesse, la proie du diable! Dans un univers mental où la pensée sociale se laïcise, la figure maligne de l'enfant se transforme. L'enfant pécheur devient, particulièrement au XIXe siècle, un enfant «vicieux», c'est-à-dire disposé à mal faire, qu'il s'agit de rendre vertueux par un redressement, une forme d'orthopédie mentale. Au XXe siècle, cette représentation de l'enfant vicieux est quasi absente du discours éducatif. Elle est remplacée par celle de l'enfant «difficile» qui est un enfant présenté comme violent, insoumis, brutal, voleur, fugueur, abandonné morale-
ment, suggestible, puis, dès les années 1940, nerveux. Ce terme s'inscrit dans la

référence laïque qui se double d'une tendance à l'euphémisme par souci de ne pas stigmatiser l'enfant: c'est un enfant «difficile à éduquer». L'idée du «vice» perdure alors dans sa connotation sexuelle (c'est l'enfant «exhibitionniste» et le «masturbateur»), à laquelle s'ajoutera le «sexuellement précoce», compris aussi dans la figure de l'enfant «difficile». Sous toutes ses formes, ce dernier est un enfant «en danger moral», c'est-à-dire en danger de choir dans la délinquance juvénile, «nouveau» problème social à partir des années 1930.

Le développement des sciences de l'enfant s'inscrit dans la même vision paradoxale de la «protection» de l'enfant qui produit les problèmes qu'elle cherche à résoudre. La science ainsi auto-alimente le «champ» de la protection de l'enfance par des acteurs souvent convaincus d'œuvrer pour la libération de l'enfant.

LA REPRESENTATION DE L'ENFANT-PROBLEME DANS LES SCIENCES DE L'EDUCATION

Les sciences de l'éducation, telles qu'elles s'institutionnalisent à Genève grâce à l'ouverture en 1912 par le médecin et psychologue Edouard Claparède (1879–1940) de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (ci-après IJRR), s'engagent à promouvoir dans un esprit quasi militant des idées nouvelles, qui peuvent être entendues comme des «causes» relatives à l'enfance, et dont l'institut sera un vivier originel. L'esprit de l'IJRR, empreint notamment de christianisme social, apparaît jusque dans les années 1930 comme un mélange d'approche scientifique de l'enfant et d'engagement philanthropique propre à son fondateur Claparède et à son directeur le philosophe Pierre Bovet (1878–1965).

En premier lieu, il s'agit pour Claparède – à l'instar de l'appel de Jean-Jacques Rousseau dans *l'Emile ou de l'éducation* – d'observer l'enfant, afin de le connaître («Commencez par mieux étudier vos élèves, car assurément vous ne les connaissez point» écrit Rousseau).¹⁰ Cette connaissance de l'enfant assure l'adaptation de l'école à l'élève et, en particulier, le respect des rythmes de son développement: c'est l'«éducation fonctionnelle» et l'«école sur mesure» chers à Claparède. L'éducation et l'enseignement spécialisé se développent au XXe siècle sur deux paradigmes apparemment contradictoires: l'adaptation, inspirée de l'évolutionnisme biologique, et la ségrégation qui succèdent à la contagion et à l'exclusion dominant au XIXe siècle. Adapter l'école à l'enfant, comme le souhaite Claparède, c'est aussi développer son étude dans le laboratoire de psychologie expérimentale, créé en 1892 en Faculté des sciences, et dans la consultation médico-pédagogique, ouverte en 1913 à l'IJRR. Ces lieux d'élaboration de savoirs – notamment cliniques – sur l'enfant légitimeront son placement «non-ordinaire» dans l'établissement éducatif qui lui conviendra (classe spéciale, institut ■ 103

médico-pédagogique, atelier pré-professionnel ou atelier d'occupation). Le Home de Varembe, établissement privé subventionné par l'Etat, accueillera dès 1927 des classes de pré-apprentissage – ou d'éducation professionnelle – pour les élèves qui sortent des classes spéciales. L'idée étant de ne pas perdre l'investissement de l'éducation spéciale donné à l'école primaire. Dès les années 1930, les cours d'horticulture pour les garçons (dans la tradition de l'éducation philanthropique agricole du XIXe siècle) et les cours d'apprenties repasseuses et ménagères pour les filles (appelés au XIXe siècle les «travaux du sexe») préfigurent les «ateliers» qui seront le modèle privilégié à la fin des années 1950 (ateliers professionnels, de réadaptation, de reclassement, d'intégration, d'entraînement au travail, de diagnostic, protégés, homes-ateliers).

La volonté d'adapter l'école à l'enfant, de la part des tenants des sciences de l'éducation, leur demande de chercher les raisons de son «inadaptation» et, par conséquent, de connaître le rythme de son développement (rapport entre âge biologique et classement scolaire). Ils vont donc favoriser l'étude des enfants «anormaux», auxquels s'intéresse en premier lieu Claparède, puis le psychologue André Rey (1906–1965). Les élèves «arriérés pédagogiques» et «arriérés médicaux» seront déclinés dès 1904 par Claparède en «retardés», «indisciplinés», «débiles physiques», «arriérés» et «idiots». ¹¹ Son étude est en relation étroite avec la formation des futurs enseignants et éducateurs qui suivent les cours de l'IJRR, lesquels non seulement permettent d'acquérir des outils de l'expertise scientifique, mais aussi de diffuser l'idée de la clinique pathologique de l'enfance au sein de l'école et des institutions spécialisées de l'enfance «difficile». Dès 1904, Claparède donne son cours aux enseignantes des classes spéciales dans le laboratoire de psychologie physiologique, lequel devient, réellement et symboliquement, le lieu de l'élaboration des savoirs sur l'enfance «anormale». De même, lorsque la consultation médico-pédagogique de l'IJRR est fondée en mai 1913, elle fonctionnera comme une «poli-clinique» qui alimentera le cours à l'IJRR de François Naville (1883–1968), médecin des classes spéciales succédant ainsi à Claparède. Là encore, la consultation devient le lieu de «production» de l'enfance anormale comme de la diffusion, à travers la formation des élèves de l'IJRR, des figures de l'enfance anormale (notions et concepts).

Dès la fin des années 1920, l'étude de l'enfant s'effectuera à Genève dans deux directions essentielles: celle de la psychologie de l'enfant, grâce notamment aux travaux pionniers de Claparède, et celle du développement de l'intelligence, grâce aux travaux d'épistémologie génétique de Jean Piaget (1896–1980) et ceux de Rey sur l'intelligence pratique. Le concept fondamental qui préside à cette approche demeure l'«adaptation», dont autant Claparède, Rey que Piaget (pour ne parler

Les figures de l'enfant «touché» dans son intelligence laisseront alors place à la notion d'enfant «difficile», plus préoccupante pour un ordre social qui de toute part s'ébranle. L'Etat genevois exigera alors la création d'un Centre d'observation pour les enfants difficiles, qui sera ouvert en 1929 sous le nom de Service d'observation des écoles et transformé en 1956 en Service médico-pédagogique. Relié à une maison d'observation, les Charmilles, il complètera le dispositif de ce qui devient un véritable «champ» de l'éducation et de l'enseignement spécialisé.

C'est dans les lieux d'observation (consultation et laboratoire) que se «fabrique» la ligne de démarcation entre le normal et le pathologique renforcée par le placement en «situations non-ordinaires» (classes spéciales et instituts médico-pédagogiques) pour d'une part les «arriérés», les «indisciplinés» et les «débiles physiques» et d'autre part les «idiots», les «anormaux médicaux» et les «difficiles». Et c'est dans la classe que les enseignant/e/s contribuent à définir les règles de comportements non tolérés dans l'école. A la lecture des dossiers d'enfants du Service d'observation des écoles des années 1930 et 40, des normes se dessinent. Ne pas tenir compte des recommandations, embrasser une fillette malgré elle, être grossier ou malpropre, chanter des chansons grivoises, faire des inscriptions sur les murs, provoquer le rire de ses camarades ou des disputes, voler, brutaliser, se masturber, ne pas apprendre ses leçons ou mentir appartiennent à l'univers du discours sur le désordre. Aux normes scolaires, s'ajoutent des normes psychologiques sous forme de remarques rédigées dans les dossiers individuels: il n'est pas bon d'être émotif, influençable, nerveux, susceptible, impulsif, lent, passif, taquin, désordre, de n'avoir pas le souci des conséquences de ses actes, de ne pas se dominer. C'est aussi le comportement hors de l'école qui est contrôlé, car bien se comporter fait partie des exigences de civilité.¹³

Le médecin Henri Brantmay (1889–1974) reprend, après Naville, la fonction de médecin des classes spéciales, puis de la consultation médico-pédagogique de l'IJJR – dans lequel il enseigne par ailleurs la médecine pédagogique – et enfin, en 1929, de la consultation du Service d'observation. Il s'attachera à développer des outils de diagnostic dans une approche de médecine somatique fortement influencée par la science de la nutrition et par celle des maladies nerveuses, dont il contribuera à décliner les formes. Grâce aux grilles d'observation des enfants, aux feuilles d'observation médico-pédagogique, aux examens sérologiques, aux radiographies, aux moulages des dents, aux examens du fond de l'œil, aux portraits photographiques et à la photographie anthropométrique, Brantmay a participé, de 1929 à 1955, lorsqu'il prend sa retraite, à l'émergence de nouvelles figures de la pathologie scolaire. Dans une communication au Congrès du groupe romand de l'association suisse pour les enfants difficiles, le 10 octobre 1951, il les décrira: les «amoraux», les «schyzoïdes», les «paranoïaques», les

«épileptoïdes», les «cyclothymiques», les «instables», les «déséquilibrés», les «mythomanes», les «désorbités sexuels», les «hyper-anxieuses», les «hyper-scrupuleuses», les «hyper-actives», formes qui s'enracinent toujours dans une représentation maligne de l'enfant renvoyant à une anthropologie du mal dans l'éducation et l'enseignement spécialisé.¹⁴

Brantmay, au service médical de la consultation, Rey, au service psychologique, et la pédagogue Marguerite Lossli (1893–1958), au service social, vont œuvrer dès 1935, lorsque s'effectuera un partage des attributions, à constituer des méthodes nouvelles de diagnostic. Brantmay élabore le «chronogramme somatopsychique», édité en 1948, et Rey met sur pied, avec l'aide de Marc Lambercier (1890–1972), une méthode nouvelle de diagnostic psychologique fondée non pas sur des tests, mais sur l'analyse des processus d'adaptation et d'apprentissage dans une approche originale de la psychologie de l'enfant telle qu'elle se développe à Genève depuis la fin des années 1920. Ils publient ensemble, en 1936, une *Contribution à l'intelligence pratique chez l'enfant*. En tant que médecin des deux consultations médico-pédagogiques (à l'IJRR et à l'Etat), Brantmay a imposé à Genève, à travers sa grille médico-pédagogique notamment, une approche de l'enfant en termes de graphiques, courbes ou profils, lesquels mesurent le développement de certaines aptitudes et le rendement de certaines fonctions en rapport avec l'âge moyen.¹⁵ A la fin des années 1940, l'Institut universitaire des sciences de l'éducation (anciennement IJRR) sera en possession d'une collection de 5000 courbes, lesquelles contiennent dans leur partie inférieure une fiche analytique d'environ 300 carrés disposés sur 15 rangs, dont chacun est destiné à l'inscription d'un fait précis (développement, conduite et caractère, hérédité, famille et milieu, examen clinique, examen de laboratoire, anthroposcopie, examen psychologique et degré d'instruction, mensuration). Quant au Service d'observation des écoles, ce sont 6000 fiches analytiques qui sont déposées dans les dossiers d'enfants pour l'année 1948. Quelques rares fiches ont été à ce jour retrouvées, et il resterait aussi à mettre la main sur les milliers de dessins réalisés par les enfants que Brantmay et Rey analysaient.

L'APPROCHE SCIENTIFIQUE EN MATIERE EDUCATIVE

Le modèle philanthropique en matière d'éducation a déjà tissé tout au cours du XIXe siècle son réseau de lieux de relégation pour les détenus, les alcooliques, les prostituées, les tuberculeux, les syphilitiques, les vicieux et les anormaux en tout genre.¹⁶ Le XXe siècle amplifiera ce réseau par l'intervention d'une politique sociale et par le développement des outils de la connaissance scientifique pour adapter efficacement le «remède» au mal. L'organisation scolaire

par classes d'âges renforce une logique classificatoire naturaliste hiérarchisant les résultats de l'observation. Quant à la logique protectionniste, elle pousse à la ségrégation et à l'exclusion, hors de la classe ordinaire et de la vie ordinaire, ceux qui dérangent l'ordre de l'école et qui sont désormais placés en situations non-ordinaires. Les logiques de ségrégation et d'exclusion sont des logiques brutales qui se glissent au sein même de l'idée généreuse de faire bénéficier de l'instruction publique tous les enfants et de les protéger. Ce classement s'étendra d'ailleurs aux élèves doués qui dans les années 1930 feront aussi l'objet d'un dépistage. Il s'agit dans une forme de «taylorisme scolaire» de mettre chaque élève à sa juste place pour une efficacité qui vise d'abord à réduire les coûts financiers qu'implique la «stagnation» des élèves «retardés» dans les classes ou les redoublements. Ce déficit, qu'il soit d'intelligence ou de santé, est surtout un déficit économique, dont le terme de handicap rendra parfaitement compte, puisque est handicapé celui qui part avec un désavantage dans la course sur le marché économique. Comprendre le développement de l'enfant et de son rythme, c'est aussi ne pas perdre du temps à enseigner à un enfant incapable d'apprentissage, car trop jeune, trop inadapté, trop nerveux, trop difficile. Il s'agit aussi d'orienter au plus tôt les compétences professionnelles. L'objectif de formation professionnelle domine désormais les objectifs scolaires pour les classes populaires et en particulier pour les enfants des classes spéciales et des multiples lieux en dehors de l'école qui regroupent ces enfants que l'on désigne désormais sous le nom de «déficients». Il ne fait aucun doute que certains élèves en tireront des bénéfices aussi.

Etudier les causes de l'inadaptation, c'est ajuster – adapter – le geste pédagogique pour tenter de ramener l'enfant vers la moyenne, vers la norme. Les médecins et les psychologues, qui vont fondamentalement faire les sciences de l'éducation – et Claparède le premier –, classeront les cas en fonction de diagnostics médico-psycho-pédagogiques. Deux critères vont dominer les évaluations: l'ordre ou le désordre imposé à la classe (lequel préfigure celui du monde professionnel) et la capacité ou non à apprendre un métier assurant par là-même d'échapper d'une part à l'assistance publique et de l'autre à la délinquance, et donc à la prison.

Si la philanthropie s'exprime au XXe siècle au travers des associations, telles *l'Association en faveur des anormaux* créée en 1920 ou les *Amis des enfants difficiles* en 1928, ou encore par des patronages comme celui des anormaux créé par la pédagogue Alice Descœudres (1877–1963) en 1917, c'est aussi l'IJRR qui devient un lieu d'ancrage d'une nouvelle forme de militantisme en faveur de l'enfant – son directeur Pierre Bovet parle de «solidarité sociale». ¹⁷ L'engagement «militant» pour les droits de l'enfant, pour la psychologie appliquée à l'éducation et pour l'éducation nouvelle qui caractérise cet «institut libre» des sciences de

l'éducation dans les années 1910, laisse une large place à la question sociale des enfants anormaux et enfants difficiles. Aux cours donnés sur ces questions, à la consultation médico-pédagogique et au laboratoire qui sont des lieux d'expérimentation et de formation des savoirs, s'ajouteront des spécialisations, c'est-à-dire des mentions spéciales dans le cursus de formation: la première dès 1916 sur la «Protection de l'enfance» et la seconde dès 1928 sur «l'enfance anormale», et enfin, en 1929, un nouveau diplôme spécial de psychologie appliquée à la consultation.

Dans les années 1930, un objectif essentiel mobilise aussi bien l'Etat que la philanthropie privée, sans compter l'IJRR, lieu semi-public: le rendement scolaire. Il n'est pas impossible d'imaginer que l'Etat, malgré ses réticences vis-à-vis d'un institut privé,¹⁸ ait compté sur les sciences de l'éducation pour affiner la connaissance de l'enfant-problème, essentiellement l'enfant déficient et l'enfant délinquant, nouveau problème des années 1930, lié notamment à la question de l'hygiène mentale. Ce rendement se mesure à la fois au nombre d'enfants réduqués moralement, dans le nouvel établissement des Charmilles pour enfants «difficiles» ouvert en 1929, et à celui des enfants capables de travailler sans être à la charge publique.

L'approche essentiellement évolutionniste qui caractérise les sciences de l'éducation dans le premier tiers du XXe siècle, avec son concept central d'adaptation, prêtera le flanc à l'approche économiste amenée par la politique sociale. Après un premier développement d'une politique protectionniste dans les années 1910 et 20 – création d'une Commission de protection des mineurs (loi du 19 octobre 1912), institution de la Chambre pénale de l'enfance (loi du 4 mai 1913), Service médical des écoles (loi du 19 février 1916) – l'Etat interviendra financièrement par des subsides versés aux établissements privés pour l'enfance anormale. Mais, dès la fin des années 1920, les investissements financiers seront limités et l'Etat plaidera pour une efficacité soutenue avec de réorganisations des services mais sans nouvelle création, si ce n'est celle du Service d'observation des écoles en 1929.

Le concept d'adaptation reste dominant, or il se réfère désormais plus directement au monde économique avec l'idée de rendement scolaire. Il n'est plus seulement question de classer les enfants en fonction d'un développement sur le schéma de l'évolution biologique, mais d'adapter le bon/juste élève à la bonne/juste place. Le concept d'*homogénéisation* des classes répond au souci de classification typologique et d'efficacité pédagogique: il s'agit de gérer de manière rentable, c'est-à-dire sans redoublement, et d'opérer une sélection. Ce qu'affirme le rapport du Conseil d'Etat en 1926: «On signale, grâce à la sélection intellectuelle, une plus grande homogénéité dans la composition des classes.

108 ■ L'enseignement y gagne». ¹⁹ En 1935, le pédagogue Robert Dottrens (1893–1984)

plaide pour un nouveau système: «Il n'y aura plus de «mauvais élèves» le jour où les classes rendues plus homogènes seront mieux adaptées aux différents besoins et capacités de l'enfant.» Il assure que cette réforme accomplie, «l'Ecole sur mesure» – selon le slogan de Claparède – sera en voie de réalisation.

Mais il faut alors distinguer les pratiques pédagogiques compensatoires au sein de la classe spéciale ayant pour but la «réintégration» dans une classe ordinaire de l'enfant mis en quelque sorte «à niveau», de ces lieux dans lesquels il y a traitement spécial sans visée de réintégration dans la filière normale, qu'ils soient pour certains élèves la classe spéciale ou l'institut médico-pédagogique. L'objectif de l'éducation dans ces lieux extra-scolaires est essentiellement la formation professionnelle ou tout au moins des apprentissages pratiques voire occupationnels dans le but d'une utilité sociale.

Les années 1930 et 40 sont les années pendant lesquelles le système mis en place est éprouvé, celui d'une co-action entre politique sociale et engagement privé dans le «champ» de la protection de l'enfance, qui se développera d'autant plus qu'une augmentation des effectifs d'enfants après guerre sera enregistrée. Le Conseil d'Etat relèvera, à la fin des années 1940, un manque de place dans les institutions spécialisées.

UNE CONSTRUCTION SOCIALE HANDICAPANTE

Se développe ainsi à Genève, entre 1912 et 1958, le «champ» de l'éducation et de l'enseignement spécialisé à la mesure du développement d'une politique sociale de protection de l'enfance et d'une approche scientifique de l'enfant, avant tout psychologique et médicale. A la classe spéciale, en quelque sorte paradigme d'un traitement scolaire et pédagogique différentiel en matière d'éducation populaire, s'ajouteront d'autres lieux d'aide à l'enfance, dont la multiplication favoriserait selon l'esprit du temps une économie financière et une rentabilité sociale. Ne s'agit-il pas de parcourir tous les degrés de l'enseignement primaire le plus rapidement possible, sans «stagnation» dans une classe par manque d'acquisition du «niveau» attendu ou par désordre disciplinaire? Le «champ» de l'éducation spécialisée offre certes des innovations (pédagogie individualisée, consultation, laboratoire, classe spéciale, institut médico-pédagogique, atelier), mais il s'inscrit aussi dans une tradition séculaire de mise à l'écart qui va des pestiférés aux criminels, en passant par les tuberculeux, les alcooliques et les enfants vicieux, et qu'on peut apparenter au XXe siècle à une forme d'«eugénisme» scolaire et social, puisque sont exclus du lieu de la norme scolaire qu'est la classe ordinaire tous ceux qui ne peuvent être reconnus comme répondant aux normes. Des règles explicites sont enfreintes par l'enfant, comme celles de l'horaire (les arrivées ■ 109

tardives) ou du rythme scolaire (retards scolaires, leçons non sues ou faites), mais ce sont aussi le plus souvent des règles implicites qui renvoient aux types de comportements attendus.

En conclusion, c'est aussi l'histoire du temps qui doit être évoquée ici: celle de l'horloge qui, depuis la fin du XIXe siècle, est placée sur le fronton du bâtiment scolaire voire dans chaque classe, et qui symbolise non seulement la mesure du temps, mais aussi celle d'un rythme imposé à chaque enfant, rythme sur lequel ses capacités et son intelligence (ses intelligences) seront constamment mesurées. Si, comme l'écrit Marie-Madeleine Compère, «le temps scolaire est constitutif de l'identité moderne»,²⁰ je dirai pour ma part qu'il a été un des facteurs handicapants essentiels de la construction de l'anormalité infantine. Ce facteur s'inscrit non seulement dans une structure administrative de l'école (une classe d'instruction pour une classe d'âge), mais aussi dans une idéologie évolutionniste (échelle de degrés d'intelligence) et progressiste (programme en fonction de l'idée d'apprentissages cumulatifs) qui caractérisent le monde des sciences de l'éducation au XXe siècle. Sans compter qu'outre son aspect disciplinaire (ordre imposé par l'autorité à l'individu), la mesure du temps est aussi un outil essentiel de la mesure des capacités enfantines qui désormais se distribueront en degrés de la normalité et de l'anormalité sur une échelle de Gauss.

Notes

- 1 Philippe Ariès, *L'enfant et la vie sous l'ancien régime*, Paris 1973.
- 2 Philippe Ariès, *Essais de mémoire*, Paris 1993.
- 3 Voir notamment Michel Foucault, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris 1966.
- 4 Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Paris 1982; Henri-Jacques Stiker, *Pour le débat démocratique. La question du handicap*, Paris 2000; Henri-Jacques Stiker, André Gueslin (dir.), *Handicap, pauvreté et exclusion dans la France du XIXe siècle*, Paris 2003.
- 5 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris 1964; Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris 1970.
- 6 Voir notamment les travaux pionniers de Monique Vial, «Réflexion sur l'inadaptation», *Politique aujourd'hui* (octobre 1969), 88–97; (novembre 1969), 80–97; (décembre 1969), 104–122. Voir aussi: Francine Muel-Dreyfus, «L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale», *Actes de la recherche en sciences sociales* 1 (1975), 60–74; Markos Zafiroopoulos, *Les arriérés: de l'asile à l'usine*, Paris 1981; Patrice Pinell, Markos Zafiroopoulos, *Un siècle d'échec scolaire (1882–1982)*, Paris 1983; Jean-Marie Renouard, *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance*, Paris 1990; Jacqueline Roca, *Les origines de l'enseignement spécial pour les enfants inadaptés: 1890–1940*, Paris 1989; Martine Ruchat, «Les classes spéciales genevoises pour arriérés. De l'œuvre philanthropique à l'innovation pédaogo-psychologique (1898–1909)», *Handicap et inadaptation – Les cahiers du CTNERHI* 73 (1997), 33–45.

- 7 Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris 1969.
- 8 Saïd Chebili, *Figures de l'animalité dans l'œuvre de Michel Foucault*, Paris 1999.
- 9 Stanislaw Tomkiewicz, Pascal Vivet, *Aimer mal, châtier bien. Enquêtes sur les violences dans les institutions pour enfants et adolescents*, Paris 1991; Martine Ruchat, «L'institut agricole et professionnel de Serix-sur-Oron sous la plume du militant: de la colonie au bague d'enfants, 1920–1932», *Cahiers de l'AHÉMO* 16 (2000), 43–57.
- 10 Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris 1966.
- 11 Martine Ruchat, *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. Histoire d'un concept et d'une innovation médico-pédagogique, 1874–1914*, Berne 2003.
- 12 Dominique Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris 2001.
- 13 Martine Ruchat, «Discipline sociale et urbanité à Genève. Sur le chemin de l'école: 1850–1913», in Jacques-Guy Petit, Yannick Marec (dir.), *Le social dans la ville*, Paris 1996, 91–103.
- 14 Henri Brantmay, «La collaboration médico-pédagogique et les limites de l'action psychopédagogique», *Communication au congrès du groupe romand de l'association suisse pour les enfants difficiles*, Lausanne 1951.
- 15 Henri Brantmay, «Le chronogramme somato-psychique», *Sauvegarde. Revue des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence* 19–20 (mars–avril 1948), 12.
- 16 AREPPOS, *Philanthropie et politique sociales en Europe (XVIIIe–XXe siècle)*, Paris 1994.
- 17 Héléne Ontiveros, *De l'enfant anormal à l'enfant difficile. Histoire des consultations médico-pédagogiques à Genève entre 1912 et 1948*, Mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève 2002.
- 18 Voir Fernando Vidal, «L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politique-pédagogique des années 1920», *Equinoxe. Revue des sciences humaines* 17 (1997), 80–98.
Fernando Vidal, «L'institut au temps des passions», *Education et recherche* 10 (1988), 60–78.
- 19 *Rapport administratif du Conseil d'Etat pour l'année*, Genève 1926, 210.
- 20 Marie-Madeleine Compère, *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris 1997.

ZUSAMMENFASSUNG

DIE ENTSTEHUNG DER FIGUR DES PROBLEMKINDES IM FELD DER ERZIEHUNG UND DER SONDERPÄDAGOGIK: EINE SOZIALE KONSTRUKTION, DIE BEHINDERUNG WIRKLICHKEIT WERDEN LÄSST (GENF, 1912–1958)

Der Artikel zeigt in begriffsgeschichtlicher Perspektive auf, wie die Begriffsverwendung im Bereich des Kinderschutzes nicht nur soziale Repräsentationen des Kindes, sondern auch dessen Problematisierung durch die Akteure und Akteurinnen im Bereich der Erziehung und der Sonderschulung erkennen lässt. Als neue Figur des Anormalen entsteht das «Problemkind» zum einen aus einem segregativen institutionellen Dispositiv (von der Vorsorgeuntersuchung bis zur Fremdplatzierung), zum andern geht es aus einem Prozess der Problemdefinition hervor. Beides ist dabei politischen Entscheidungen unterworfen (etwa derjenigen zur Förderung der Prävention). Schliesslich ist das «Problemkind» ■ 111

auch das Resultat wissenschaftlicher Entwicklungen (in den Bereichen der medizinisch-pädagogischen Expertise und der Entwicklungspsychologie). In dieser Hinsicht ist das «Problemkind» das Resultat einer historisch bestimmten sozialen Konstruktion, die Behinderung Wirklichkeit werden lässt. Die Autorin zeigt dies am Beispiel der Entwicklungen in Genf in den Jahren 1912–1958 auf. In dieser Zeit etablierten sich gleichzeitig ein behördliches Dispositiv des Kinderschutzes und die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaften. Beide beteiligten sich an der Vervielfältigung der Subkategorien des «schwierigen Kindes», eines zentralen Begriffs im Bereich der Prävention der Jugendkriminalität, welche die Sozialpolitik seit dem Ende der 1920er-Jahre dominierte.

(Übersetzung: Daniela Saxer)