

Comprendre l'exclusion scolaire ? Une approche historique de l'intégration

Martine Ruchat

Sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel

Exclure, ségréguer, stigmatiser

On ne peut parler d'intégration comme phénomène à la fois social et scolaire sans deux autres concepts qui lui sont antérieurs et qui historiquement l'expliquent : l'exclusion et la ségrégation. Deux phénomènes du monde scolaire, auxquels j'ajouterai un troisième : la stigmatisation.

Je prendrai pour entrer dans cette problématique le point de vue de l'histoire cherchant à saisir un moment de rupture dans une continuité temporelle, où apparaît à un moment donné un événement ou un phénomène déterminant, orientant la pensée et les pratiques sociales futures. J'ai cherché à comprendre l'origine, non pas de l'intégration scolaire, mais bien de l'exclusion scolaire : l'un étant indissociable de l'autre et même explicatif. Car l'intégration, comme revendication de laisser entrer à l'école ceux qui n'y ont pas droit de cité, n'a pu l'être que face à la réalité de son contraire : l'exclusion.

Je dégagerai trois périodes importantes en Suisse romande dans ce rapide tableau :

- l'obligation de l'instruction publique dans les années 1870
- la création des classes spéciales au tournant du siècle
- la rupture sociale et culturelle symbolisée par mai 68

Instruire pour insérer

Le concept d'intégration, comme d'ailleurs la lutte des parents d'enfants « handicapés » pour l'intégration scolaire qui lui est conjointe, est récent (dans les années septante). Or, en reconsidérant l'histoire, on pourrait, parlant de certaines caractéristiques du phénomène de l'intégration, l'appliquer à des situations bien antérieures, comme par exemple le souci de faire bénéficier de l'instruction *tous* les enfants ou la crainte que le placement dans des classes spéciales n'ait des effets stigmatisants pour l'enfant. L'histoire de l'exclusion comprend en germe celle de l'intégration.

Au siècle dernier, n'est-ce pas l'inquiétude des philanthropes quant à l'augmentation de la criminalité qui les a sensibilisés à la prévention du crime et les a poussés à promouvoir des asiles pour l'enfance abandonnée moralement, des maisons de correction ou des instituts pour enfants sourds-muets ou aveugles ? Car, dans leur logique, de la pauvreté à la délinquance il n'y a qu'un pas : les crimes ne pouvant être perpétrés, selon les représentations sociales d'alors, que par des êtres « dégénérés ». Par ailleurs, le délaissement par l'Etat ou la charité privée de ceux qui sont dans la misère pourrait entraîner une révolte des laissés-pour-compte du progrès et de l'évolution. Eduquer par les écoles, les établissements spécialisés ou les prisons, c'est alors se garantir de former des citoyens « utiles au pays ». L'utilité sociale se résumant souvent au travail salarié, au mariage, au soutien économique des parents devenus âgés et, dans un canton protestant comme Genève, à un dépôt de carnet à la caisse d'épargne. La réalité de ce que l'on nomme aujourd'hui « insertion sociale » est donc bien présente dès le 19^e siècle. C'est donc bien au nom de l'utilité sociale et de la nécessité de former des ouvriers,

des citoyens et des soldats que l'instruction publique est devenue obligatoire dans la deuxième moitié du 19^e siècle. Obligation qui s'étendra à tous les enfants, *même les tout derniers* pour lesquels on ouvrira des classes spéciales.

Si nous prenons les lois scolaires qui incluent le principe de l'obligation de l'instruction, dans les années 1870 (l'art.27 sur l'obligation est voté avec la Constitution le 31 janvier 1874), nous y voyons pourtant, malgré le principe républicain d'y inclure tous les enfants, certaines catégories exclues. Déjà en 1849 dans le règlement général des écoles primaires genevoises il y avait un article stipulant que : « *Aucun enfant non vacciné, ou reconnu idiot, sourd-muet, aveugle, atteint d'une infirmité contagieuse ou repoussante n'est admis dans les écoles. Le Régent doit exiger le certificat de vaccine et l'enregistrer.* »² Ce règlement ne sera pas changé dans le règlement de 1888 (art.93). L'article ne sera modifié qu'en 1917 pour permettre aux enfants sourds d'entrer à l'école publique.

Si nous prenons l'exemple fribourgeois, la loi sur l'instruction publique de 1874 stipule que certains enfants ont besoin par défaut d'instruction d'un hiver de plus pour parfaire leurs apprentissages³ et, en 1882, la « Conférence des directeurs de l'instruction publique » voudra même rendre pour ces « arriérés » cet hiver supplémentaire obligatoire.

Quant à « *l'enfant qui n'a pas l'intelligence nécessaire pour suivre les leçons.* »⁴, lequel devient, dans la loi sur l'I.P fribourgeoise de 1884, l'enfant qui est « *absolument privé d'intelligence* », il est alors rendu à sa famille et placé ou non dans une institution⁵. Mais, de l'existence de ces lieux de traitements appropriés, on ne peut nullement conclure que tous en bénéficiaient. Nombreux restaient dans leur famille.

Mais ce ne sont pas les seuls enfants à ne pas aller à l'école publique. Une autre catégorie est autrement problématique pour les Départements de l'Instruction publique : ceux qui enfreignent la loi de l'obligation et que l'on appelle alors les « récalcitrants ». Sans vouloir entrer dans les détails de ce phénomène de résistance à l'école, on peut l'évaluer, dans les années 1880, dans des cantons si disparates qu'étaient Fribourg et Genève, à 7 % dans le premier et 3,8 % dans le second.

Restent donc à l'intérieur de l'établissement scolaire deux catégories d'enfants qui sont une « entrave » à l'instruction populaire : les « arriérés », dans lesquels sont inclus les « peu doués » et les « faibles d'esprit », c'est-à-dire à ceux qui n'atteignent pas les exigences de la moyenne scolaire, et les indisciplinés qui dérangent la classe. En 1878, le genevois Antoine Carteret voudrait y adjoindre les enfants « sâles » pour lesquels il propose un article 37 stipulant des sanctions sévères à l'encontre des parents qui persistent à envoyer à l'école des enfants dans un état insuffisant de propreté (sanction pouvant aller jusqu'à l'exclusion de familles étrangères au canton).

² Art.8 Règlement général des écoles primaires du canton de Genève, du 15 mai 1849.

³ Art.31 « *L'obligation de fréquenter l'école primaire publique s'étend à tous les enfants des bourgeois et des habitants d'une commune et commence dès l'âge de 7 ans révolus jusqu'à celui de 15 ans accomplis pour les deux sexes, à moins que leur défaut d'instruction n'exige la fréquentation de l'école pendant un hiver de plus.* » Loi du 28 novembre 1874 sur l'instruction primaire et secondaire, Fribourg.

⁴ Art. 43 de la loi fribourgeoise sur l'Instruction publique de 1870 et art. 40 de la loi de 1874, *Ibid.*

⁵ Soit par exemple : l'Institut suisse pour enfants sourds-muets à Yverdon (1813), l'Asile des aveugles de Lausanne (1843), l'Asile de l'Espérance à Etoy dans le canton de Vaud (1872), l'Institut St.-Eugenio (1890) à Locarno, l'Institut de Gruyère à Fribourg (1890), l'Institut de la Géronda en Valais pour les sourds-muets (1894), Seedorf à Fribourg pour les « attardés et instables » (1902) pour n'en citer que quelques uns.

« Est-il admissible cependant que des enfants sales, couvert de vermine puissent être mis en contact avec d'autres enfants suffisamment soignés ? Nous ne demandons pas des vêtements recherchés ; ce que nous voulons c'est une mise simple et décente, c'est surtout la propreté. »⁶

Cette révision de loi sera balayée par la majorité conservatrice.

Exclure pour réintégrer

C'est donc pour ces « arriérés », « peu doués » ou « faible d'esprit » que vont être créées les classes spéciales (en 1895 à Lausanne, 1898 à Genève, 1900 à Fribourg, 1908 à Neuchâtel). Pour des enfants qui prennent du *retard*, c'est-à-dire que leur âge biologique n'est pas en rapport avec le degré d'étude supposé, et qui passent difficilement ou pour certains pas du tout dans un degré supérieur d'instruction. L'organisation scolaire en degrés et par classes d'âge est essentielle à la visibilité de ces enfants, en particulier entre les degrés de l'école enfantine et le premier degré de l'école primaire. Pour résoudre ce problème à la fois institutionnel et pédagogique des stratégies ont été adoptées par le corps enseignant dès les années 1880. Soit :

- ne pas prendre en compte dans le calcul des moyennes de la classe les enfants faibles scolairement (en 1880, dans certaines classes genevoises, la moitié des élèves ne passent pas les examens semestriels),
- diminuer les exigences pour le passage en 1^{ère} année primaire,
- faire stagner les « retardés » dans les classes enfantines,
- créer une classe pour les 1^{ère} année les moins bien préparés,
- faire des groupes par niveaux (pour la lecture).

Si la classe spéciale apparaît à un moment donné comme *la* solution, c'est qu'elle correspond le mieux à certaines idées pédagogiques : celle du constat de la diversité des intelligences (que l'on doit à J.F. Herbart⁷), mais surtout celle qui court dès le début du 20^e siècle, et dont le médecin et psychologue genevois Edouard Claparède (1873-1940), se fait, à Genève, le promoteur : c'est l'école qui doit s'adapter à l'enfant, et non pas l'enfant à l'école. Le psychologue en fera son slogan : « l'école sur mesure ». C'est lors d'une conférence, en 1901, que le psychologue s'indignera publiquement pour la première fois : « On n'a pas, pour l'esprit de nos enfants, les égards qu'on a même pour leurs pieds ! On leur fait des souliers sur mesure ; à quand l'école sur mesure ? »

Comme le terme « classe spéciale » l'indique, ces classes vont introduire une déviation par rapport à l'idée d'enseignement collectif de l'instruction populaire obligatoire. Leur « spécialité » consiste en une réduction du nombre d'enfants dans la classe (20 au lieu de 40, 60 ou 70), un enseignement individuel, c'est-à-dire adapté aux capacités de l'enfant, une pédagogie intuitive (c'est-à-dire partant du concret), des compétences particulières de l'enseignante, notamment le dévouement (ce qui leur doit un supplément de 40 Frs par mois). Ces enfants sont placés dans ces classes sur avis des enseignants, des inspecteurs, mais aussi

⁶ Mémorial du Grand Conseil (MGC), 1878, Genève, p.1864.

⁷ J.F. Herbart (1776-1841). Professeur de philosophie et de pédagogie à Goettingen. En 1808, à côté de son enseignement, ouvre un pensionnat et une école modèle dans sa propre maison. Il publie en 1833 une « Lettre sur l'application de la psychologie à la pédagogie », dans laquelle il développe sa conception de l'importance de la vie sensorielle et de l'intérêt (la curiosité) dans l'éducation intellectuelle, ainsi que de l'adaptation de l'éducation aux différents tempéraments. « Comment pourrait-on éduquer de la même façon des garçons de stature fragile, nerveux, musculairement faibles, et des garçons râblés, lents et lourds ? » Cité par M. Chavardès, *Les grands maîtres de l'éducation*, Albin Michel, 1966, p.158.

des médecins et des psychologues. Quant aux parents, il est dit dans l'art. 6 du règlement des classes spéciales genevoises de 1899 : « *Si les parents ne consentent pas au placement de leur enfant dans les dites classes, le Département décidera si les élèves suivront plus longtemps les cours d'une classe ordinaire ou s'il seront écartés de toute école publique.* »

Ces classes spéciales conçues comme différentes d'une norme scolaire représentée par la moyenne n'empêchent pas les « indisciplinés » comme les « arriérés » d'être réintégrés, lorsqu'ils correspondront aux normes. Le verbe réintégrer précède dans l'histoire de l'enseignement spécial celui d'intégrer. Si la réintégration vise au début du siècle un retour dans la classe ordinaire devenue « normale » des enfants redevenus aussi « normaux » ou « réguliers », l'intégration - même si le mot n'est pas utilisé - est bien synonyme d'une entrée dans le monde du travail. Et l'instruction publique doit en être le moyen, ce qu'affirme clairement l'inspectrice des classes spéciales genevoises en 1900 : permettre à l'enfant d'« (...) *entrer dans le monde du travail et y faire un peu bonne figure, lui rendre l'assurance et la dignité qu'il a perdues, lui donner conscience de sa valeur et réveiller ainsi son amour propre.* »⁸ Mais en deça de cette intégration sociale, la réintégration est bien normalisation, une normalisation qui met en évidence hier comme aujourd'hui des normes de comportements - politesse, respect des supérieurs, retenue, etc. - et surtout une norme d'intelligence. Car l'histoire de l'arriération scolaire est aussi celle de l'intelligence comme norme du monde scolaire, qu'on la nomme « éducatibilité », « capacités intellectuelles » ou « quotient intellectuel ».

Une fois les classes spéciales créées, l'enjeu principal devient les critères de classement et le pronostic, car le souci d'une école adaptée à l'enfant est aussi celui d'un alignement des savoirs sur les professions futures des élèves. Dans les premières décennies du 20^e siècle, le taylorisme social envahit l'école. A Genève, on voit se multiplier entre 1905 et 1930 les types de classes différentes en fonction des capacités des élèves : les classes préparatoires (1905), les classes complémentaires, les classes de redressement (1908), les classes de perfectionnement, les 7^{ème} année primaire, les classes intermédiaires, les classes auxiliaires, les classes faibles, les classes spéciales pour durs d'oreilles, les classes de récupération, les classes d'observation, les classes d'avancement (1910) et les classes fortes.

Si l'école se diversifie face aux différentes capacités à atteindre une moyenne scolaire, de leur côté les institutions vont être le théâtre de deux mouvements. D'une part une multiplication de fondations, notamment pour les enfants handicapés mentaux et ceci surtout dès 1960. D'autre part diverses ouvertures : à la mixité (dès 1901 à la Sombaille), aux éducateurs spécialisés (dans les années 1940), à l'école et plus globalement à la vie de la Cité dès les années 1970. Dans les années soixante, notons le rôle prépondérant des associations de parents d'enfants handicapés dans la revendication d'une vie identique aux autres enfants, dans la création d'institutions, puis dans la revendication de l'intégration scolaire.

Refuser l'exclusion

Dès les années 1970, une rupture s'opère dans cette tendance lourde de l'histoire qu'est l'exclusion et la ségrégation, une tentative au nom de valeurs nouvelles de refuser l'exclusion : celle des prisonniers (pensons au groupe action-prison avec des personnalités comme Michel

⁸ « Classes spéciales pour enfants anormaux et arriérés ». Rapport présenté par Mme Picker à la Conférence des inspecteurs scolaires de la Suisse romande tenue à Genève, 19 novembre 1900.

Foucault, Jean Genêt, Jean-Paul Sartre), celle des psychiatisés avec un mouvement de désinstitutionnalisation et d'anti-psychiatrie (Laing, Basaglia, Cooper). Ce sont aussi l'autorité, l'institution, le père qui sont mis à mal par la révolte estudiantine. Les contre-pouvoirs que représentent les usagers vont désormais se manifester comme les associations de parents par exemple. Sont alors mises en avant les valeurs de tolérance, de convivialité et d'actions solidaires. C'est de la volonté de rapprocher la vie quotidienne des enfants handicapés de celle des enfants ordinaires que progressivement des ponts ont été faits entre l'institution spécialisée et l'école : externat, traitements ambulatoires, soutiens pédagogiques. Mais vivre comme tout le monde ne signifie pas encore vivre avec tout le monde.

De la philanthropie à la solidarité

Quelle réflexion peut nous amener une telle page d'histoire ? Pour reprendre le titre donné à cette communication qui se voulait volontairement paradoxale : « Comprendre l'exclusion scolaire ? Une approche historique de l'intégration », on ne peut à mes yeux vouloir l'intégration sans remettre en question un certain nombre de conceptions et de valeurs qui sous-tendent l'exclusion. On ne peut pas vouloir une école plus accueillante, plus égalitaire, plus démocratique sans remettre en question les valeurs sur lesquelles l'établissement scolaire repose et que l'histoire de l'arriération scolaire met en évidence. A savoir :

- une vision évolutionniste qui établit une échelle entre les êtres humains comme entre les compétences avec des paliers organisés progressivement ;
- une pensée utilitariste qui ne voit les actions sociales à mener que dans un but utilitaire. On crée des classes spéciales afin d'assurer l'avenir professionnel donc financier prévenant ainsi des coûts de l'assistance publique voire des frais de police et de justice (la prison) ;
- une pensée économiste qui ne projette des actions socio-éducatives qu'en vue d'un rendement optimal, laquelle pensée peut déboucher sur deux types de pratiques :
 - * le taylorisme, soit de mettre chaque enfant à sa juste place en fonction de celle qu'il occupe dans l'échelle de l'évolution et en fonction de sa rentabilité (scolaire, économique) (c'est le système scolaire qui va se développer dans les années 1910) ;
 - * l'eugénisme, soit la seule prise en considération de ceux qui sont promis à une éducatibilité, à une rentabilité sociale et économique et à progresser sur les paliers d'évolution qu'ils soient ceux de l'intelligence, des performances, de la rentabilité.
- une acculturation de l'éducation spéciale à la vision médicale, laquelle repose elle-même sur la biologie avec une vision des enfants comme des cas individuels et de surcroît pathologiques à isoler. La médico-pédagogie n'a-t-elle pas introduit dans la vision génétique de l'enfant, celle morbide des maladies ?

Peut-on s'interroger sur l'intégration sans remettre en question l'édifice qu'est l'école et sans une modification des valeurs et de la conception de l'enfant et de l'instruction publique. L'école ne peut recevoir les enfants quels qu'ils soient sans prôner des valeurs d'échange, d'ouverture aux autres (autres cultures, autres races, autres handicaps), de respect, sans renoncer à une organisation qui se base sur des normes d'âge biologique, de moyenne des compétences, de niveaux hiérarchiques et de concurrence.