

Histoire des débuts de la pédagogie spéciale

du savoir-faire au savoir

Jean Gaudreau

**Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal**

Deuxième édition, décembre 2002

*Gardez-vous , leur dit-il, de vendre l'héritage,
Que nous ont laissé nos parents.
Un trésor est caché dedans.*

...

*Mais le père fut sage
De leur montrer , avant sa mort,
Que le travail est un trésor.*

Jean de La Fontaine, *Le laboureur et ses enfants*

Table

- I. Le temps des enfants sauvages
 - Le siècle des Lumières, de l'*Aufklärung* et du *Sturm und Drang*
 - Sensation, perception et intelligence
 - La Statue de Condillac
 - Mademoiselle Le Blanc

- II. Le XIXe siècle français et allemand
 - Victor de l'Aveyron
 - Kaspar Hauser
 - Édouard Séguin

- III. La pédagogie des sens au XIXe siècle
 - Louis Braille
 - La Maison des petits, de Maria Montessori

- IV. Le grand enfermement et l'exclusion du XXe siècle
 - Deborah Kallikak
 - Balthazar, ou Jean du Burundi
 - Une enfant à la cave
 - Maryse L.
 - Jean-mon-Hérisson

- V. La marche lente vers l'intégration
 - La normalisation scandinave
 - Le miracle bolognais
 - Le Rapport Copex

- VI. L'éducation spéciale de demain
 - Les difficiles débuts de l'intégration au Québec
 - Les parents québécois devant les tribunaux
 - Le frein sociétal
 - La Déclaration de Salamanque

Références

I. Le temps des enfants sauvages

De tout temps, les personnes différentes des autres (infirmes, déficients, etc.) ont fasciné tout autant qu'intrigué et apeuré leurs contemporains. Un peu comme les monstres imaginaires (tels les vampires) qui continuent étrangement à exercer la même attirance-répulsion, la même curiosité et la même crainte, les personnes qui sortent de l'ordinaire ont aussi grandement contribué à plusieurs succès littéraires et cinématographiques (Quasimodo, Kaspar Hauser, Victor, Rain Man, Forrest Gump, etc.). Ce n'est que tout récemment que les problèmes relatifs à leur éducation, surtout à leur éducation en milieu ordinaire et avec les autres, ont éveillé l'intérêt pour qu'une orthopédagogie plus ou moins systématique puisse se développer. Ce texte vise à retracer dans les grandes lignes l'histoire de certains aspects de la pédagogie spéciale.

Tableau 1

Les enfants dont cette étude traite

Nom sous lequel l'enfant est connu	Année de sa "découverte"	Âge au moment de la première observation	Référence
Mlle Le Blanc, de Sogny, Champagne	1731	Environ 10 ans	LaCondamine, 1755
Victor de l'Aveyron	1799	Environ 11 ans	Bonnaterre, 1800
Itard, 1801 et 1806 Gaspar Hauser de Nuremberg	1828	17 ans	Feuerbach, 1832
Le fils de Monsieur O.,	1839	Environ	ÉdouardSéguin, 1839
Deborah Kallikak (Vermont, U.S.A.)	1907?	7 ans	Goddard, 1912
Balthazar (Jean), Burundi	1979	9 ans	Lane et Pillard, 1980
Dominique, Québec	1981	5 ans	Leduc, 1988
Maryse L., Montréal	1973	4 ans	GaudreauCanevaro, 1988

Le XVIIIe siècle des Lumières, de l'*Aufklärung* et du *Sturm und Drang* Des enfants qui nous disent l'éducation

- Nature ou culture

On estime maintenant que, s'agissant de tempérament, de modes d'expression des émotions, de capacités à apprendre, bref de la personnalité tout entière, il est à peu près aussi oiseux de se demander si on est en présence de faits de nature ou de culture qu'il pourrait l'être, en géométrie des rectangles, de spéculer sur l'importance relative, dans la

détermination d'une surface, de la base et de la hauteur. Par définition même, la surface est le produit des deux dimensions, dans une relation multiplicative constante. En psychologie, le débat inné-acquis a pourtant marqué presque cent ans de sa jeune histoire et des siècles de son long passé philosophique. Au début du XXe siècle, par exemple, Goddard (1912) était convaincu que l'intelligence et ses déficits étaient presque entièrement innés. Son étude sur la famille de Deborah fut même élaborée pour le démontrer. Quelques années plus tard, Burt en Grande-Bretagne, puis Jensen aux USA (voir Gaudreau, 1980a) soutenaient la même thèse mais, cette fois, en prenant les jumeaux homozygotes comme sujets d'observation et comme preuves de la justesse de leur thèse.

Si l'enfant est, à sa naissance, une entité biologique, il devient, sous l'effet de l'éducation et de ses milieux de croissance, un sujet social. Sans perdre un seul instant ses déterminants biologiques, il devient progressivement un être de culture. Sans éducation, il ne parviendrait pas à l'humanité. D'où l'intérêt des Encyclopédistes pour les enfants qu'on suppose soustraits à toute éducation : les enfants « sauvages ».²

- Au siècle des Lumières, l'énigme proposée par William Molyneux posait déjà le même problème.

« Supposez un aveugle de naissance qui soit présentement homme fait, auquel on ait appris à distinguer par l'attouchement un cube et un globe de même métal et à peu près de la même grosseur en sorte que lorsqu'il touche l'un et l'autre il puisse dire quel est le cube et quel est le globe. Supposez que, le cube et le globe étant posés sur une table, cet aveugle vienne à jouir de la vue, on demande si, en les voyant sans les toucher, il pourrait les discerner et dire quel est le globe et quel est le cube. » (in Diderot, 1749)

Diderot prit position en faveur de la seconde partie de l'alternative : le nouveau voyant ne pourrait pas distinguer ces deux objets l'un de l'autre sans les toucher. Les suites du prélèvement des cataractes de plusieurs patients de son temps lui donnèrent raison, contre Réaumur et contre bien d'autres esprits nativistes, philosophes et médecins. Il faut apprendre à voir et à entendre, tout comme il faut apprendre à lacer ses chaussures ou à tenir un verre d'eau sans le renverser.

- L'angélisme les yeux fermés, ou la libération de l'esprit

Contempons d'abord une vision utopiste bien connue sur un enfant idéal, mais un enfant qui n'a jamais existé.

Émile à dix ou douze ans

« *Qu'il s'occupe ou qu'il s'amuse, l'un et l'autre est égal pour lui; ses jeux sont ses occupations, il n'y sent point de différence. Il met à tout ce qu'il fait un intérêt qui fait rire et une liberté qui plaît, en montrant à la fois le tour de son esprit et la sphère de ses connaissances. N'est-ce pas le spectacle de cet âge, un spectacle charmant et doux, de voir un joli enfant, l'oeil vif et gai, l'air content et serein, la physionomie ouverte et riante, faire, en se jouant, les choses les plus sérieuses, ou profondément occupé des plus frivoles amusemen ?*

*Voulez-vous à présent le juger par comparaison? Mêlez-le avec d'autres enfants et laissez-le faire. Vous verrez bientôt lequel est le plus vraiment formé, lequel approche le mieux de la perfection de leur âge. Parmi les enfants de la ville, nul n'est plus adroit que lui, mais il est plus fort qu'aucun autre. Parmi de jeunes paysans, il les égale en force et les passe en adresse. Dans tout ce qui est à portée de l'enfance, il juge, il raisonne, il prévoit mieux qu'eux tous. Est-il question d'agir, de courir, de sauter, d'ébranler des corps, d'enlever des masses, d'estimer des distances, d'inventer des jeux, d'emporter des prix? on dirait que la nature est à ses ordres, tant il sait aisément plier toute chose à ses volontés. Il est fait pour guider, pour gouverner ses égaux: le talent, l'expérience, lui tiennent lieu de droit et d'autorité. Donnez-lui l'habit et le nom qu'il vous plaira, peu importe, il primera partout, il deviendra partout le chef des autres; ils sentiront toujours sa supériorité sur eux; sans vouloir commander il sera le maître; sans croire obéir, ils obéiront. » (Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, (1762), Livre second.*

Le premier paragraphe, dans le genre "gai bambin, sain et joufflu", tout en témoignant chez Rousseau d'une rare compréhension de la nature et des fonctions psychologiques du jeu, brosse tout de même de l'enfant un tableau irréel, sans aucun rapport en tout cas avec l'enfant occidental de son temps. Émile a-t-il d'ailleurs jamais existé, lui qui 1) ne devait pas être une fille, mais bien un garçon ; 2) lui qui devait être bon français, et non pas Lapon ou « *nègre du Bénin* » ; 3) lui qui devait provenir d'une famille bourgeoise ; 4) lui qui, enfin, ne devait présenter aucune infirmité ou imperfection de naissance (Canevaro et Gaudreau, 1988, p. 29)?

Par ailleurs, ne peut-on s'empêcher de relever une analogie frappante entre la dernière phrase de cette citation de Rousseau et l'aphorie fondatrice du behaviorisme contemporain ?

« Donnez-moi une douzaine d'enfants bien portants, bien conformés, et mon propre milieu spécifique pour les élever, et je garantis de prendre chacun au hasard en d'en faire n'importe quel type de spécialiste existant : docteur, juriste, artiste, commerçant et même mendiant et voleur, sans tenir compte de ses talents, penchants, tendances, capacités, de sa vocation ni de la race de ses ancêtres. » (Watson, 1913)

Commander les autres ou apprendre à devenir libre ? Voilà bien les deux pôles entre lesquels l'éducation doit choisir et faire choisir l'enfant. Le deuxième paragraphe de cette citation décrit ce qu'une éducation rousseauiste produirait : un être parfait (!), apte au commandement et devant lequel les autres n'auraient plus qu'à ployer les genoux. Au XXe siècle, Édouard Claparède et Adolphe Fourrière, pour ne rappeler que ces deux exemples historiques, se réclameront d'une pédagogie élitiste et hiérarchique. Par contre, Paulo Freire³ (1921), Célestin Freinet⁵ (1896-1966) et Don Lorenzo Milani (1923-1967)⁵ se situeront à l'extrême opposé. Le combat entre les deux termes du contrat pédagogique n'est jamais terminé. À chaque époque, elle prend simplement des couleurs différentes.

- Sensation, perception, intelligence

Au plan philosophique, le XVIIIe siècle français est marqué par l'étude de l'origine de la connaissance et de l'intelligence. Le triomphe de la Raison n'empêche pas les philosophes des Lumières [Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784), d'Alembert (1717-1783), Condillac (1714-1780)] de réfléchir sur l'importance des sens dans le développement et le fonctionnement de l'entendement humain. Diderot est même quelques mois incarcéré à Vincennes pour avoir écrit que, pour l'aveugle, l'âme pourrait bien se situer au bout des doigts (1749).

« Si jamais un philosophe aveugle et sourd de naissance fait un homme à l'imitation de celui de Descartes, j'ose vous assurer, madame, qu'il placera l'âme au bout des doigts ; car c'est de là que lui viennent ses principales sensations, et toutes ses connaissances. Et qui l'avertirait que sa tête est le siège de ses pensées ? » (Diderot, 1749, p. 158)

- La Statue de Condillac

À la même époque, l'Abbé de Condillac, ami de Rousseau et, lui aussi, collaborateur à la grande oeuvre de l'*Encyclopédie*, cite, dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), le deuxième enfant « sauvage », rapporté en Lituanie en 1694, et prétendument élevé par des ours. Il imagine une sorte de statue-robot, tour à tour affublée ou privée de l'un ou l'autre des principaux sens et déduit, de ces situations diverses, la nature des connaissances que pourrait appréhender la statue, dans chacune de ces conditions.

« Notre statue, comme nous l'avons remarqué, pourroit être si fort occupée du soin de sa nourriture, qu'elle n'auroit pas un moment à donner à l'étude des objets dont elle étoit curieuse avant qu'elle eût l'organe du goût. Ne vivant que pour satisfaire à ce pressant besoin, les plaisirs des autres sens n'auroient plus d'attrait pour elle : elle ne remarqueroit plus les objets qui

pourroient les produire. Sans étonnement, sans curiosité, elle cesseroit de réfléchir sur ce qu'elle a su, elle en oublierait bientôt une partie ;

Tel étoit vraisemblablement le sort d'un enfant d'environ dix ans, qui vivoit parmi les ours, et qu'on trouva, en 1694, dans les forêts qui confinent la Lithuanie et la Russie. Il ne donnoit aucune marque de raison, marchoit sur ses pieds et sur ses mains, n'avoit aucun langage, et formoit des sons qui ressembloient en rien à ceux d'un homme. Il fut longtemps avant de pouvoir proférer quelques paroles, encore le fit-il d'une manière bien barbare. Aussi-tôt qu'il put parler, on l'interrogea sur son premier état ; mais il ne s'en souvint non plus que nous nous souvenons de ce qui nous est arrivé au berceau...

Quand on dit que cet enfant ne donnoit aucun signe de raison, ce n'est pas qu'il ne raisonnât suffisamment pour veiller à sa conservation ; mais c'est que sa réflexion, jusqu'alors appliquée nécessairement à ce seul objet, n'avoit point eu l'occasion de se porter sur ceux dont nous nous occupons. Il n'avoit aucune des idées que notre statue a acquises, lorsqu'elle connoissoit d'autres besoins que celui de chercher des aliments ; il manquoit de toutes les connaissances que les hommes doivent à leur commerce réciproque. En un mot, il paroissoit sans raison, non qu'absolument il n'en eût point, mais parce qu'il en avoit moins que nous. » (Condillac, 1754, pp. 253 et 254)

Et, si la statue était surtout pourvue du sens gustatif :

« Notre statue, comme nous l'avons remarqué pourrait être si fort occupée du soin de sa nourriture, qu'elle n'aurait pas un moment à donner à l'étude des objets dont elle était curieuse, avant qu'elle eût l'organe du goût. Ne vivant que pour satisfaire ce pressant besoin, les plaisirs des autres sens n'auraient plus d'attrait pour elle. Elle ne remarquerait plus les objets qui pourraient les produire. Sans étonnement, sans curiosité, elle cesserait de réfléchir sur ce qu'elle a su, elle en oublierait bientôt une partie, elle oublierait comment elle a appris ce qu'elle sait encore, elle ne douterait pas qu'elle n'ait toujours senti, entendu, vu et touché comme elle sent, entend, voit et touche. Tout entière à la recherche d'une nourriture que je suppose extrêmement rare, elle mènerait une vie purement animale. A-t-elle faim? Elle se meut, elle va partout où elle se souvient avoir trouvé des aliments. Sa faim est-elle dissipée? Se reposer devient son besoin le plus pressant ; elle reste où elle est, elle s'endort.

Dans de pareilles circonstances, le besoin de nourriture engourdit donc à certains égards les facultés de son âme. Il tourne vers lui toute leur action ; il est même vraisemblable qu'au lieu de se conduire d'après sa propre réflexion elle prendrait des leçons des animaux avec qui elle vivrait plus familièrement. Elle marcherait comme eux, imiterait leurs cris, brouterait l'herbe, ou dévorerait ceux dont elle aurait la force de se saisir...

Tel est vraisemblablement le sort d'un enfant d'environ dix ans qui vivait parmi les ours et qu'on trouva en 1694 dans les forêts qui confinent la Lithuanie et la Russie. Il ne donnoit aucun signe de raison, marchait sur ses pieds et sur ses mains, n'avoit aucun langage et formoit des sons qui ne ressembloient en rien à ceux d'un homme... » (Condillac, Traité des animaux, Fayard, pp. 253-254)

Tout comme Diderot, Condillac s'intéresse aux aveugles-nés opérés tardivement des cataractes.⁶

« C'étoit un jeune homme de 13 à 14 ans. Il eut de la peine à se prêter à l'opération; il n'imaginait pas ce qui pouvoit lui manquer. En connoîtrai-je mieux, disoit-il, mon jardin? M'y promènerai-je plus librement? D'ailleurs, n'ai-je pas sur les autres l'avantage d'aller la nuit avec plus d'assurance? C'est ainsi que les compensations qu'il trouvoit dans son état, lui faisoient présumer qu'il étoit tout aussi-bien partagé que nous. En effet, il ne pouvoit regretter un bien qu'il ne connoissoit pas. » (*Ibidem*, p. 195)

Pour Diderot, ce sont aussi les personnes atteintes de déficits sensoriels qui retiennent son attention et alimentent sa réflexion épistémologique. Outre la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, soulignons la *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* (18 février 1751) et une *Lettre à Catherine II* dans laquelle Diderot compare notamment certains politiques de son temps aux aveugles qui s'aviseraient de se prononcer sur les couleurs !

Au siècle des Lumières, et l'aveugle et l'enfant « sauvage » participent le plus souvent du même abandon, d'une étrange et complète aliénation sociale. Au surplus, l'un et l'autre constituent des cas limites, comme grossis au microscope de leur infirmité, de ce que peut produire l'humanité, soit qu'elle soit entravée par des conditions adverses de la *nature*, soit encore qu'elle ait été exposée à des situations de *culture* inopinée et extrême. À Paris, au

XVIII^e siècle, seuls les sourds-muets bénéficient d'une éducation spéciale. L'école de la rue Saint-Jacques, où Victor de l'Aveyron résidera, existe déjà.

Pourtant, les enfants anormaux intéressent tout autant les médecins qui peuvent vérifier sur eux leurs connaissances anatomiques et physiologiques encore lacunaires (par exemple, Pinel, Gall, etc.) que les philosophes. Mais c'est surtout à la métaphysique qu'ils posent un singulier problème épistémologique, en même temps qu'une interrogation nouvelle sur la nature humaine.

« Au XVIII^e siècle, dans l'athéisme des philosophes, la notion de Dieu est supprimée, mais non pas pour autant l'idée que l'essence précède l'existence. Cette idée, nous la retrouvons un peu partout; nous la retrouvons chez Diderot, chez Voltaire, et même chez Kant. L'homme est possesseur d'une nature humaine; cette nature humaine, qui est le concept humain, se retrouve chez tous les hommes, ce qui signifie que chaque homme est un exemple particulier d'un concept universel, l'homme; chez Kant, il résulte de cette universalité que l'homme des bois, l'homme de la nature, comme le bourgeois, sont astreints à la même définition, et possèdent les mêmes qualités de base. » (Sartre, 1970, pp. 20-21)

Mademoiselle Le Blanc

La pédagogie, science-fiction, sous l'Ancien Régime français⁷

D'autres philosophes des Lumières ne se contentent pas d'évoquer, ici ou là, tel ou tel enfant spécial, à seule fin d'illustrer leur propos. Ils leur consacrent parfois une étude complète et fouillée. On peut même dire que presque chaque penseur à son « sauvage » favori (Malson, 1964) ! C'est le cas, par exemple, de cette étrange *Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans les bois à l'âge de dix ans*, publiée à Paris en 1755 par Madame H... t, mais, par la suite, attribuée à Ch. M. de la Condamine (Tinland, 1970). En 72 pages de faits souvent rocambolesques, on y apprend la triste destinée de cette enfant, venue dont on ne sait où, qui nageait comme un phoque, pêchait les poissons avec sa bouche (sic !), mais ne parvenait pas à s'astreindre aux exercices de civilité auxquels les religieuses qui l'avaient recueillie voulaient la contraindre. Triste précurseur des *Rapports* beaucoup plus précis d'Itard sur le « sauvage » de l'Aveyron, ce texte d'un auteur incertain mêle comme à plaisir quelques faits plausibles à un fatras de fantaisies et d'in vraisemblances.

« Le Mercure de France de décembre 1731 rapporte qu'une "jeune fille sauvage" fut trouvée dans les bois de Songi, près Châlons en Champagne, dans le nord de la France. L'enfant, d'environ neuf ou dix ans, fut nommée mademoiselle Le Blanc.

... Son histoire, racontée anonymement, sur la base de témoignages directs et indirects, fut publiée en 1755. On y apprend que la petite fille fit son apparition dans le village de Songi en septembre 1731, vers midi. Son aspect général était sauvage; son visage et ses mains étaient de couleur sombre. Elle tenait à la main un bâton. Les premiers à la voir s'enfuirent en criant : "Voilà le Diable!" Tout comme bien d'autres enfants "sauvages", tel, au début du siècle suivant, celui dont s'occupera Itard, la jeune fille de Songi démontra force et agilité; elle lutta avec succès contre un chien qu'on avait lâché sur elle; mademoiselle Le Blanc le tua [...]. Et tout comme d'autres enfants errants, d'abord attirés dans les villages par la faim, mademoiselle Le Blanc s'enfuit et se rendit, par la suite, difficile d'accès.

Ayant constaté qu'elle était assoiffée, les villageois cherchèrent à l'attraper, en mettant bien en évidence un seau d'eau plein à ras bord. Mais la méfiance tenait la petite fille éloignée. Ils usèrent alors d'un stratagème, suivant en cela le conseil de ceux qui soutenaient que les "sauvages", s'ils fuient les hommes et les adultes en général, craignent beaucoup moins les femmes accompagnées de petits enfants. C'est ainsi qu'une femme et quelques enfants se rendirent à l'endroit où la "sauvagesse" devait se trouver. La femme portait un enfant dans ses bras et souriait. Elle montrait à la petite fille des racines et deux poissons qu'elle lui avait apportés. A force de signes d'amitié et de douceur, la femme réussit à faire s'approcher la "sauvagesse" jusqu'à ce que des hommes dissimulés s'en emparent.

Ainsi débute l'éducation de cette petite fille "sauvage". L'événement que nous venons de décrire réunit plusieurs couples conceptuels: rassurer/capter, communiquer/contenir, séduire/conquérir, individuer/englober ». (Canevaro, A. in Gaudreau et Canevaro, 1990, pp. 33-34)

La publication de cette *Histoire d'une jeune fille trouvée...* est, en tout cas, révélatrice de l'engouement morbide de l'époque pour les aspects les plus incongrus de l'espèce humaine. Il ne faut certainement pas y chercher de préoccupation pédagogique ou philanthropique (le mot est pourtant à la mode alors). La jeune fille sauvage qui serait venue tantôt du Groenland, tantôt de la Nouvelle Zemble (!), se voit donner par ceux qui la « capturent » et la retiennent contre son gré une identité civile toute française : on l'appelle mademoiselle Le Blanc. On la livre à la curiosité publique. Autant les textes d'Itard (1801 et 1806) sont remplis de sollicitude pédagogique et d'un souci d'intégration sociale de Victor, autant l'histoire attribuée au Sieur de la Condamine ne fait qu'ajouter sans plus un beau spécimen à la Cour des miracles des badauds pré-révolutionnaires. Entre mademoiselle Le Blanc et Victor de l'Aveyron, la pédagogie spéciale, l'orthopédagogie à vrai dire, est née.

Mais, quelle conception se fait-on, au XVIIIe siècle français, de l'enfant handicapé ou désavantagé ? À ce propos, examinons plus à fond les conceptions respectives de Rousseau et de Diderot. Peut-être y verrons-nous la personne handicapée acquérir, par la rencontre avec son temps, une identité particulière (Canevaro, 1986).

Les choses se passent comme si, chez les Encyclopédistes, l'enfant éduqué et instruit perdrait sa vraie nature, cette nature que l'« enfant sauvage » et les « sauvages » en général ne peuvent pas dissimuler, comme s'ils n'avaient que leur nature et ne possédaient aucune culture. La dichotomie nature-culture est certainement moins tranchée dans les modèles modernes de l'enfance et de l'effet de l'éducation sur elle. L'image qui apparaît de ces enfants bizarres d'autrefois est celle d'une nature qu'on craint, mais qu'on respecte en même temps, parce qu'elle fascine l'époque.

Lorsqu'il rédigea, en 1801, son premier Rapport sur Victor de l'Aveyron, le docteur Itard se souviendra de cette demoiselle Le Blanc prise en charge par des religieuses et aura à son sujet de brillantes remarques :

« Elle raconta, quand elle sut parler, qu'elle avait vécu dans les bois avec une compagne, et qu'elle l'avait malheureusement tuée d'un violent coup sur la tête, un jour qu'ayant trouvé sous leurs pas un chapelet, elle s'en disputèrent la possession exclusive...

Cette histoire quoiqu'elle soit une des plus circonstanciées, est néanmoins si mal faite, que si l'on en retranche d'abord ce qu'il y a d'insignifiant et puis ce qu'il y a d'incroyable, elle n'offre qu'un très-petit nombre de particularités dignes d'être notées, et dont la plus remarquable est la faculté qu'avait cette jeune sauvage, de se rappeler son état passé. » (Itard, J.M.G.)

II. Le XIXe siècle français et allemand

Victor de l'Aveyron

L'acharnement pédagogique des philosophes des Lumières

- L'arrivée de Victor à Paris et son examen par Philippe Pinel

À la toute fin du XVIIIe siècle, des paysans français, près de Saint-Affrique (Département de l'Aveyron), capturent à l'orée du bois de leurs terres, un jeune garçon d'âge indéterminé qui s'introduit parfois chez eux pour leur dérober de la nourriture ou pour se réchauffer l'hiver. Un professeur de zoologie du Collège de Rodez, l'abbé Bonnaterra, examine l'enfant physiquement, puis le confie au Commissaire de Saint-Servi, Constans de

Saint-Estève, qui lui, après avoir pris conseil des autorités administratives de la Capitale, décide de l'expédier à Paris pour qu'il y soit examiné plus à fond.

On peut vraiment dire que le « sauvage » était impatientement attendu à Paris, par les membres de la *Société des Observateurs de l'Homme*, et notamment par le psychiatre Philippe Pinel. Son Rapport concernant l'examen médical de l'enfant de l'Aveyron se terminera par un jugement implacable concernant l'éventuelle éducatibilité de l'enfant. Ce funeste diagnostic est commenté en détail, entre autres par Lane et Pillard (1979).

« On connaît tous les autres détails de sa vie depuis qu'il est entré dans la société ; mais son discernement toujours borné aux objets de ses premiers besoins, son attention uniquement fixée sur la vue des substances alimentaires, ou sur les moyens de vivre dans un état d'indépendance dont il a fortement contracté l'habitude, le défaut total de développement ultérieur des facultés morales pour tout autre objet, n'annoncent-ils point qu'il doit être entièrement rangé parmi les enfants atteints d'idiotisme et de démence, et qu'on n'a aucun espoir fondé d'obtenir des succès d'une institution méthodique et plus longtemps continuée? » (Pinel, *in* Lane, 1979, p. 76)

On peut certes sourire aujourd'hui devant les hypothèses étiologiques saugrenues émises par Pinel sur la condition de l'enfant : 1) vive frayeur éprouvée par sa mère pendant la grossesse ou l'enfement ; 2) frayeur ou convulsions survenues pendant l'enfance et provoquées chez l'enfant par des affections « vermineuses » ; 3) dentition orageuse (sic !). Pinel, sans aucune preuve à l'appui, est d'opinion que c'est parce qu'au départ, l'enfant était anormal que ses parents l'avaient abandonné. Il faudra encore beaucoup de temps, si on excepte Itard qui apparaît ainsi comme un précurseur nettement en avance sur son temps à cet égard, pour qu'en sciences humaines, on en vienne à trouver possible de soutenir le raisonnement inverse.

De semblable façon, personne ne semble avoir alors relevé le sophisme impliqué dans le diagnostic de Pinel, sophisme en vertu duquel une simple similitude de symptômes autorise un diagnostic similaire : l'enfant présente un ensemble de signes qu'on retrouve souvent chez les patients de Bicêtre et de La Salpêtrière ; or, ces patients ont déjà été diagnostiqués par Pinel comme idiots. L'enfant leur ressemble, donc il est idiot lui aussi !

On remarquera également que le diagnostic de Pinel, connu par son génie observateur et par ses profondes connaissances dans les maladies de l'intellect (Brauner et Brauner, 1969, p. 42), consiste essentiellement à dresser une liste de choses que l'enfant ne sait pas faire.

«... incapable d'attention, si ce n'est pour les objets de ses besoins, et conséquemment de toutes les opérations de l'esprit qu'entraîne cette première, dépourvu de mémoire, de jugement, d'aptitude à l'imitation, et tellement borné dans les idées même relatives à ses besoins, qu'il n'était point encore parvenu à ouvrir une porte ni à monter sur une chaise pour atteindre les aliments qu'on élevait hors de la portée de sa main ; enfin dépourvu de tout moyen de communication, n'attachant ni expression ni intention aux gestes et aux mouvements de son corps, passant avec rapidité et sans motif présumable d'une tristesse apathique aux éclats de rire les plus immodérés ; insensible à toute espèce d'affections morales ; son discernement n'était qu'en calcul de glotonnerie, son plaisir une sensation agréable des organes du goût, son intelligence la susceptibilité de produire quelques idées incohérentes, relatives à ses besoins ; toute son existence, en un mot, une vie purement animale.» (*Ibidem*, p. 42)

Pinel a sans doute placé les malades mentaux de son temps dans des conditions de vie plus humaines, par exemple en leur enlevant leurs chaînes, mais il n'a certainement pas inventé le bilan fonctionnel ni le plan d'intervention personnalisé !

- La vie de Victor à l'Institution des sourds et muets

L'Abbé Sicard dirige l'internat parisien de la rue Saint-Jacques, institué en 1760 par l'abbé Charles Michel de l'Épée. Le docteur Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1828), jusqu'alors chirurgien stagiaire de l'armée napoléonienne, s'intéresse à l'audiologie. Sicard l'engage, en décembre 1800, pour soigner ses petits pensionnaires. Le Sauvage de l'Aveyron se trouve parmi eux, et l'histoire de la pédagogie spéciale peut commencer...

- La vie de Victor avec Itard et madame Guérin

Constans Saint-Estève, alors commissaire du Gouvernement français à Saint-Servin et membre du Conseil régional du Département de l'Aveyron, a bien vu le « sauvage ». Il a même présidé à son transfert de la maison de ferme où il était hébergé (et, de fait, détenu) à l'Orphelinat de Saint-Affrique. Il écrit, fin 1799 :

« Je le pris avec affection par la main, pour le conduire chez moi ; il résista avec effort : mais des caresses répétées et particulièrement deux baisers que je lui donnai, avec le sourire de l'amitié, le décidèrent sur-le-champ, et il me témoigna depuis beaucoup de confiance. » (Constans Saint-Estève, *in* Lane, 1979, p. 116)

...

« Tout le monde vint en foule pour voir cet enfant, qu'on disait être un sauvage. J'y courus aussitôt, pour juger du degré de croyance que méritait ce bruit populaire. Je le trouvai assis auprès d'un bon feu, qui paraissait lui faire grand plaisir ; mais témoignant par intervalles de l'inquiétude, que j'attribuai au grand concours de monde qui l'environnait. Je le considérai pendant quelque temps, sans mot dire ; je lui parlai ensuite ; et je ne tardai pas à m'apercevoir qu'il était muet. Bientôt après, je le crus sourd, lorsque j'eus remarqué qu'il ne faisait aucun signe en réponse aux diverses questions que je lui fis à haute et basse voix.

...

Rendus à la maison, je crus qu'il avait faim ; et je lui fis donner à manger. Pendant notre chemin, on chercha à me persuader qu'il se nourrissait de racines et d'autres végétaux crus. Pour m'en assurer ou pour connaître son goût, je lui fis servir à la fois, dans un grand plat de terre, de la viande cuite et crue, du pain de seigle et de froment, des pommes, des poires, des raisins, des noix, des châtaignes, du gland, des pommes de terre, des racines de panais, et une orange. Il prit d'abord, avec confiance, les pommes de terre, qu'il jeta au milieu du feu pour les faire cuire ; il empoigna les autres mets chacun en particulier, les flaira l'un après l'autre et les rejeta. Je dis alors à mon domestique, d'aller prendre une plus grande quantité de pommes de terre ; il se réjouit en les voyant ; il en prit dans ses deux mains et les jeta au feu ; un instant après, il les prit avec sa main droite, au milieu des charbons et les mangea toutes brûlantes. Il n'y eut pas moyen de lui faire attendre qu'elles fussent un peu refroidies ; et il manifestait la douleur qu'il éprouvait, en se brûlant, par des sons inarticulés et sonores, sans être plaintifs. Quand il eut soif, il porta ses regards à droite et à gauche : ayant aperçu une cruche, sans faire le moindre signe, il mit sa main dans la sienne, et me conduisit vers la cruche qu'il frappa de sa main gauche, pour me demander à boire. On apporta du vin qu'il dédaigna, en témoignant de l'impatience sur le retard que je mettais à lui donner de l'eau.

Son frugal déjeuner fini, il se leva et courut vers la porte d'entrée, qu'il franchit pour s'en aller ; et malgré mes cris, il fuyait toujours de telle manière que j'eus bien de la peine à l'atteindre. Je le ramenai sans qu'il fit aucun mouvement de peine ni de plaisir. Déjà il m'avait pleinement intéressé comme un être malheureux ; je commençai à éprouver des sentiments d'une autre nature, ceux de la surprise et de la curiosité. Le refus du pain, des viandes, la préférence accordée aux pommes de terre, une sorte de sensation agréable, qu'il parut éprouver à la vue du gland qui lui avait été présenté, et qu'il tint dans sa main bien plus long-tems qu'aucun des autres objets, son air satisfait que rien ne troublait que par intervalles, quoique dans le dénuement le plus absolu, l'idée d'être privé du plein air, me firent juger que ce garçon avait vécu, dès sa plus tendre enfance, dans les bois, étranger aux besoins et aux habitudes sociales. » (*Ibidem*, pp. 116-117)

Le 9 janvier 1800, Constans Saint-Estève continue sa narration si précieuse et rapporte ce que les administrateurs de l'Orphelinat ont déjà noté à propos du jeune enfant :

« Il est certain qu'il ne vit que de pommes de terre et de noix. Si on lui donne du pain, il le sent, le mord, le crache et le jete. Il en est de même des autres aliments. Ces faits ne permettent pas de douter qu'il ne vécût depuis long-tems dans les bois. Comment a-t-il pu résister aux rigueurs de cet hiver, dans les bois de Lacaune? C'est la montagne la plus haute et la plus froide de nos contrées. Le froid a été plus vif cette année de 95. Cet enfant paroît n'avoir que dix ou douze ans tout au plus. Il est d'une jolie figure. Ses yeux sont noirs et très-vifs. Il cherche sans cesse les moyens de s'évader. Nous l'avons laissé

sortir ce matin dans un champ contigu à l'hospice. Il s'est mis à courir à toute jambe. Si on ne l'eût suivi de près et atteint, il eût bientôt gagné la montagne et disparu. Il marche le trot. On lui a fait un petit habit de toile grise. Il ne sait comment s'en débarrasser ; mais ce vêtement le gêne beaucoup. Nous venons de le laisser libre dans le jardin. Il vouloit s'échapper, et s'efforçait de rompre un des barreaux de la porte qui est à claire-voie. Il ne parle point. Quand on lui donne des pommes de terre, il en prend autant que ses jolies petites mains peuvent en contenir. Si elles sont cuites, (il les préfère ainsi) il les pèle et les mange comme un singe. Il a le rire très gracieux. Lorsqu'on lui ôte les pommes de terre, il pousse des cris aigus. Constans croit qu'il est sourd. Nous venons de nous convaincre du contraire ; tout au plus, il a l'oreille dure. Je laisse aux savans à expliquer ce phénomène, et à en tirer les conséquences. Mais, je désire bien vivement que cet enfant intéressant puisse exciter la bienfaisance du gouvernement. » (*Ibidem*, p. 19)

- Les deux Rapports d'Itard aux ministres de l'Intérieur et de l'Éducation

Pour obtenir des subsides nécessaires à l'entretien de Victor aussi bien que pour que ses activités pédagogiques fassent date dans la pensée médicale, Itard adresse, en 1801 et en 1806, deux Rapports aux ministres de l'Intérieur (le premier de ces deux ministres étant Lucien Bonaparte, le second Jean Chaptal) sur l'état de l'éducation de son élève bien particulier. L'obtention de ces subsides est impérative s'il veut pouvoir soustraire l'enfant à la vie de l'internat, au spectacle public auquel on le livre quotidiennement, et lui offrir à la campagne une vie de famille avec madame Guérin, vie qu'Itard estime plus appropriée à son éducation. Ces deux rapports sont, à maints égards encore aujourd'hui, d'une lecture fort instructive sur le plan de l'éducation spéciale et de la rééducation. On y apprend tous les principes pédagogiques qui guidaient l'action d'Itard.

C'est certainement à propos des progrès sociaux et affectifs de Victor que la différence est la plus nette entre les deux Rapports. Ces pages du maître à cet égard sont parmi les plus belles et les plus touchantes.

« Assez près de la même époque, le mari de Mme Guérin tomba malade et fut soigné hors de la maison, sans que Victor en fût instruit. Celui-ci ayant, dans ses petites attributions domestiques, celle de couvrir la table à l'heure du dîner, continua de placer le couvert de M. Guérin, et quoique chaque jour on le fit ôter, il ne manquait pas de le replacer le lendemain. La maladie eut une issue fâcheuse, M. Guérin y succomba; et le jour même où il mourut, son couvert fut encore remis à table. On devine l'effet que dut faire sur Mme Guérin une attention aussi déchirante pour elle. Témoin de cette scène de douleur, Victor comprit qu'il en était la cause ; et soit qu'il se bornât à penser qu'il avait mal agi, soit que pénétrant à fond le motif du désespoir de sa gouvernante, il sentit combien était inutile et déplacé le soin qu'il venait de prendre, de son propre mouvement il ôta le couvert, le reporta tristement dans l'armoire, et jamais plus ne le remit. » (Itard, *in* Malson, 1964, p. 234)

- Les cinq vues pédagogiques d'Itard

À la lecture des Rapports dans lesquels Itard s'est appliqué à faire ressortir ses principes d'intervention pédagogique, ses méthodes aussi bien que les progrès, même modestes, de son élève, on voit clairement ressortir les présupposés suivants :

- la nécessité d'une éducation globale, d'une éducation de tous les aspects de la personne de Victor⁸ ;
- le rejet du pessimisme médical, remplacé par la croyance fondamentale dans la perfectibilité des êtres, de tous les êtres. De ce point de vue, l'échec de l'apprentissage sera interprété par Itard moins comme le résultat de capacités d'apprentissage limitées de l'enfant que comme le reflet des maladroitures pédagogiques du maître ; c'est le début de la formulation de concept d'éducabilité ;
- l'importance de développer une relation affective intense et stable avec l'élève. Itard se considère même comme « la mère adoptive » de Victor. Il vit seul, célibataire : il retient les

services de madame Guérin pour assurer auprès de Victor la continuité affective et pratique indispensable à la stabilité des acquisitions cognitives et du progrès continu de la personnalité. Madame Guérin a joué, longtemps même après le retrait puis le décès d'Itard, un très grand rôle dans l'éducation et l'entretien de Victor (Mannoni, 1965). Il semble que ses capacités parentales aient été remarquables. Dans son beau film, François Truffaut en peint, en 1969, le portrait d'une femme attentive et très maternelle.

- Pour l'éducation de Victor, Itard se fixe des objectifs précis auxquels, quotidiennement, il essaie de s'en tenir. Ce sont les cinq « vues ». On peut comprendre les raisons de l'échec pédagogique relatif d'Itard et le sens des critiques qu'on lui a souvent adressées si l'on considère attentivement les objectifs pédagogiques très exigeants auxquels il s'attachait. Les voici dans l'ordre qu'il les expose dans son premier Rapport.

◇ Première vue : *attacher (Victor) à la vie sociale, en la lui rendant plus douce que celle qu'il menait alors, et surtout plus analogue à la vie qu'il venait de quitter.*

Quelques auteurs, et notamment Canevaro (1986), ont fait ressortir, à propos de cette première vue : 1) les violences multiples auxquelles Victor avait déjà été soumis depuis sa capture, à commencer par un déracinement radical de son milieu antérieur de vie et son exposition quotidien à la curiosité et à la risée publique ; 2) l'isolement social et physique dans lequel se déroulaient la vie quotidienne et l'éducation de cet enfant. Très longtemps avant que l'expression ne soit à la mode et ne s'inscrive dans des textes juridiques modernes, Itard souhaitait, même s'il ne le réalisait pas en pratique, que l'éducation de Victor se déroulât dans un milieu le plus naturel possible pour lui. Mannoni (1965) se plaît à imaginer ce qui aurait pu se passer si, au lieu d'expédier Victor dans une institution parisienne, on avait organisé des rencontres pédagogiques d'Itard avec l'enfant dans les bois de l'Aveyron. A l'époque, et sans doute encore aujourd'hui, une telle idée eut certainement été considérée farfelue.

Selon cette première vue d'Itard, il s'agit d'aller chercher l'enfant là où son passé l'a laissé. Ce respect déclaré envers la réalité de Victor a dû passer pour une démarche bien extravagante dans la France de 1800. Tout en reconnaissant que l'éducation exige un minimum de coercition et de frustration ou, plus exactement, un mélange de tolérance et d'insistance, Itard considère important de respecter, quand la chose est possible, les tendances déjà solidement ancrées : par exemple, sa prédilection pour les promenades sous la pluie, pour la nature en général, pour les fruits sauvages, pour la viande crue, son plaisir évident à monter dans les arbres. À l'heure où fleurissait la pédagogie traditionnelle et autoritaire des Jésuites, un enfant si particulier, par sa seule présence dérangeante, forçait un jeune éducateur novice à prendre en compte, dans le respect et l'humilité, l'individualité de son élève. Par la suite, les pédagogues qui suivront Itard dans cette voie ne seront pas des plus nombreux. Séguin et Daumer (voir plus loin) seront des exceptions.

◇ Deuxième vue : *réveiller la sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergiques et quelquefois par les vives affections de l'âme.*

C'est dans la réalisation systématique, étape par étape, de cet objectif que se trouve accomplie par Itard l'application de la philosophie sensualiste de Condillac au cas particulier d'une éducation on ne peut plus difficile. Par un développement sensoriel méthodique, Itard

recherche avant tout la formation de relations, de liens entre diverses sensations à l'origine isolées les unes des autres. Il veut faciliter ce qu'il appellera plus tard la formation de *notions*. Montessori reprendra cent ans plus tard ce credo de l'éducation sensorielle auprès d'enfants tout-venants des milieux populaires de Rome.

« Quelques physiologistes modernes ont soupçonné que la sensibilité était en relation directe de la civilisation. Je ne crois pas qu'on puisse donner une plus forte preuve que celle du peu de sensibilité des organes sensoriaux chez le *Sauvage de l'Aveyron*. » (Itard, 1801, in Malson, 1964, p. 143)

En prenant comme point de départ et comme point d'appui ce que Victor connaît déjà au plan sensori-moteur (distinguer un breuvage bouillant d'une boisson froide, mettre au feu des haricots, se chauffer près des flammes de la cheminée, etc.), le maître va peu à peu proposer à l'élève presque toujours récalcitrant des expériences de discrimination perceptive et de jugement de plus en plus raffinées. Le matériel sur lequel Itard s'appuie sera, vingt-cinq ans plus tard, repris et perfectionné par Séguin (Michelet, 1969). Plusieurs de ces exercices inspireront Binet et Simon dans la création, en 1903, du premier test d'intelligence (trouver un objet caché, garder en mémoire la position d'un objet, exécuter, dans l'ordre et correctement, trois commissions, transporter un verre d'eau sans le renverser, etc.).

En aucun moment, Itard ne doute de la validité de la métaphysique de Condillac. Il l'utilise ; mieux, il la met quotidiennement en pratique avec son élève.

◇ Troisième vue : *étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants.*

Ici se situe peut-être l'idée la plus innovatrice d'Itard : favoriser le transfert positif dans l'apprentissage. Même si, dans le cas particulier de Victor, les efforts et les exercices pédagogiques répétés n'augmentèrent presque pas les capacités de généralisation de l'élève, le principe du transfert, maintenant central en éducation, était clairement énoncé : *étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux*. Au vingtième siècle, et sous la plume cette fois de Claparède, la même idée deviendra la *loi de l'intérêt*. Depuis 1996, on parle, dans le monde des sciences de l'éducation, d'acquisitions de connaissances transversales, pour désigner la capacité recherchée par l'enseignement que l'élève transfère son savoir-faire à plusieurs disciplines communes.

« Je disposais devant lui, sans aucun ordre symétrique et dans une position renversée, plusieurs petits gobelets d'argent, sous l'un desquels je plaçais un marron. Bien sûr d'avoir attiré son attention, je les soulevais l'un après l'autre, excepté celui qui renfermait le marron. Après lui avoir ainsi démontré qu'ils ne contenaient rien, et les avoir replacés dans le même ordre, je l'invitais par signes à chercher à son tour. Le premier gobelet sur lequel tombaient ses perquisitions était précisément celui sous lequel j'avais caché la petite récompense due à son attention. Jusque-là ce n'était qu'un faible effort de mémoire, mais, insensiblement je rendais le jeu plus compliqué. Ainsi, après avoir par le même procédé, caché un autre marron, je changeais l'ordre de tous les gobelets, d'une manière lente pourtant afin que, dans cette inversion générale, il lui fût difficile de suivre des yeux et par l'attention celui qui renfermait le précieux dépôt. Je faisais plus, je chargeais le dessous de deux ou trois de ces lets et son attention quoique partagée entre ces trois objets, ne les suivait pas moins dans leurs changements respectifs en dirigeant vers eux ses premières perquisitions. » (*Ibidem*, p. 152)¹⁰

C'est sans doute sur ce plan visuo-moteur que les résultats pédagogiques d'Itard sont les plus décisifs et les plus intéressants. L'échec survient quand il s'agit de faire parler Victor et de le faire raisonner.

◇ Quatrième vue : le conduire à l'usage de la parole en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité.

On l'a dit et répété. Le plus grand échec d'Itard réside dans son incapacité d'apprendre à Victor à parler. Mais, s'agit-il vraiment d'un échec ? Oui et non. C'est assurément un échec dans la mesure où il se proposait d'installer chez Victor le désir et la capacité effective d'exprimer sa pensée à autrui, par le truchement de la langue française standard. Cependant, cet échec se trouve diminué par la connaissance qu'il nous a procurée sur les mécanismes d'apprentissage en jeu dans une opération aussi complexe. D'ailleurs, et étant données les circonstances, les objectifs qu'Itard s'était fixés étaient-ils réalistes ?

« Le sauvage parlera-t-il? S'il n'est pas sourd, pourquoi ne parle-t-il pas? » (*Ibidem*, p. 158)

Pour que Victor parlât, il eût fallu : 1) qu'aucune infirmité neurosensorielle ou neuromotrice majeure ne l'en empêchât ; 2) qu'il eût quelque chose à dire ; 3) qu'il eût besoin de s'exprimer avec et pour autrui ; 4) que quelqu'un lui apprît dans sa prime jeunesse. Examinons tour à tour ces obstacles au développement du langage chez Victor.

« Le quatrième jour de ce second essai je réussis au gré de mes désirs, et j'entendis Victor prononcer distinctement, d'une manière un peu rude à la vérité, le mot lait qu'il répéta presque aussitôt. C'était la première fois qu'il sortait de sa bouche un son articulé, et je ne le l'entendis pas sans la plus vive satisfaction.

Je fis néanmoins une réflexion qui diminua de beaucoup à mes yeux, l'avantage de ce premier succès. Ce ne fut qu'au moment où, désespérant de réussir, je venais de verser le lait dans la tasse qu'il me présentait, que le mot lait lui échappa avec de grandes démonstrations de plaisir; et ce ne fut encore qu'après que je lui en eus versé de nouveau en manière de récompense, qu'il le prononça pour la seconde fois. On voit pourquoi ce mode de résultat était loin de remplir mes intentions ; le mot prononcé, au lieu d'être le signe du besoin, n'était relativement au temps où il avait été articulé, qu'une vaine exclamation de joie. Si ce mot fût sorti de sa bouche avant la concession de la chose désirée, c'en était fait ; le véritable usage de la parole était saisi par Victor ; un point de communication s'établissait entre lui et moi, et les progrès les plus rapides découlaient de ce premier succès. Au lieu de tout cela, je ne venais d'obtenir qu'une expression, insignifiante pour lui et inutile pour nous, du plaisir qu'il ressentait. » (*Ibidem*, p. 165)

1. Ceux qui ont côtoyé Victor et mis leurs observations par écrit sont formels sur un point : Victor, tout en ne faisant aucun cas et en ne prêtant apparemment aucune attention à la plupart des bruits familiers, tout en ne réagissant pas quand quelqu'un, même bruyamment, l'interpellait, n'était pas sourd, du moins au sens où on l'entendait alors pour les pensionnaires de l'Institution des sourds-muets. De ce point de vue, Bonnaterre, Pinel, Itard, l'Abbé Sicard et Constans Saint-Estève émettent une opinion absolument identique.
2. Il demeure toutefois possible que Victor, tout en entendant au moins partiellement, ait souffert de lésions cérébrales plus ou moins importantes, lésions responsables de désordres fonctionnels (aphasie, agnosie auditive, dysphasie sévère). Si tel était le cas, il eût fallu que ces lésions aient été très importantes pour que l'enfant résistât à cinq ou six années de tentatives assidues, voire acharnées, pour lui apprendre à parler. Sur le plan diagnostique, on ne sait rien de certain. Avec les données disponibles, les hypothèses d'aphasie tout comme d'autisme se valent tout autant l'une que l'autre (Brauner et Brauner, 1986).
3. Il est aussi plausible d'imaginer que Victor, ayant été longtemps, beaucoup trop longtemps, soustrait à une vie sociale qui présuppose et exige l'échange verbal, n'ait plus guère ressenti par la suite le besoin ou la nécessité d'apprendre à parler, ni même d'entrer vraiment en contact avec son entourage. On peut également faire l'hypothèse qu'à l'âge qu'il devait avoir au moment de sa capture, son cerveau n'avait déjà plus la plasticité nécessaire à un apprentissage aussi tardif du langage articulé. On ignorait à l'époque la notion de période critique. On sait maintenant qu'apprendre à parler à 12

ans, par exemple une langue étrangère, apprendre la musique à cet âge, devenir champion nageur, c'est déjà bien tard.

4. L'hypothèse de Pinel, celle de l'imbécillité congénitale, rendrait compte de l'incapacité d'apprendre à parler par suite de déficits cognitifs, bien antérieure à cette incapacité et qui concernerait la formation de concepts. Mais le plausible ne confère jamais une certitude. Refuser, dans ce cas, l'éducabilité éventuelle et les progrès qu'elle pourrait entraîner et préconiser de suspendre tout effort éducatif, c'est vouloir à tout prix avoir raison.

5. Les maladroites du maître ont certainement rendu plus difficiles les rares acquisitions de Victor sur le plan du langage. À la lecture du premier Rapport (1801), on acquiert vite la conviction que madame Guérin, en cette matière comme d'ailleurs en tout ce qui concernerait l'établissement d'une relation humaine chaleureuse, obtenait beaucoup plus de succès qu'Itard. Il est bien possible, après tout, que l'apprentissage d'une langue "maternelle" ne puisse s'accomplir au mieux que dans le contexte quotidien d'un lien affectif privilégié et que, pour l'apprendre vite et bien, il faille d'abord avoir une mère, au sens profond du terme. Les rares mots intelligibles que Victor ait jamais prononcés (par exemple, *Julie*), c'est vraisemblablement à madame Guérin qu'il les doit.

« Beaucoup de personnes recommandables d'ailleurs par leurs lumières, oubliant que nos organes sont d'autant moins flexibles et l'imitation d'autant plus difficile que l'homme est éloigné de la société et de l'époque de son premier âge, crurent que l'éducation de cet individu serait l'affaire de quelques mois... Au lieu de cela, que vit-on? Un enfant d'une malpropreté dégoûtante affecté de mouvements convulsifs, se balançant sans relâche comme certains animaux de la ménagerie, mordant et égratignant tous ceux qui le servaient ; enfin, indifférent à tout et ne donnant de l'attention à rien. » (Itard, *in* Michelet, 1972, p. 16)

À ce qu'on en sache, madame Guérin n'a jamais parlé de Victor en ces termes méprisants. C'est peut-être pour cela qu'elle obtint plus de succès avec Victor que le maître.

◇ *Cinquième vue: exercer pendant quelque temps sur les objets de ses besoins physiques les plus simples opérations de l'esprit en déterminant ensuite l'application sur des objets d'instruction.*

La plupart des auteurs qui s'interrogent aujourd'hui sur les causes de l'insuccès relatif d'Itard auprès de son élève (par exemple, Michelet, 1972 ; Mannoni, 1965 ; Lane, 1976 ; Gineste, 1976 ; etc.) se demandent comment un maître d'habitude aussi lucide sur la nécessité de faire passer l'élève du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du familier à l'inconnu, ait pu décider, face à l'impossibilité apparente d'apprendre à parler à Victor, de tenter de lui apprendre à lire, et même d'assez traditionnelle façon. On a, me semble-t-il, dans cette remarque d'Itard lui-même relativement à la cinquième vue, la clé de l'énigme :

« Après avoir fait sentir, par des comparaisons répétées, le rapport de la chose avec son dessin, on place autour de celui-ci toutes les lettres qui forment le mot de l'objet représenté par la figure. Cela fait, on efface celle-ci, il ne reste plus que les signes alphabétiques. Le sourd-muet ne voit, dans ce second procédé, qu'un changement de dessin, qui continue d'être pour lui le signe de l'objet. Il n'en fut pas de même de Victor qui, malgré les répétitions les plus fréquentes, malgré l'exposition prolongée de la chose au-dessous de son mot, ne put jamais s'y reconnaître. Je n'eus pas de peine à me rendre compte de cette difficulté et il me fut aisé de comprendre pourquoi elle était insurmontable. De la figure d'un objet à sa représentation alphabétique, la distance est immense et d'autant plus grande pour l'élève qu'elle se présente là, aux premiers pas de l'instruction. Si les sourds-muets n'y sont pas arrêtés c'est qu'ils sont, de tous les enfants, les plus attentifs et les plus observateurs. Accoutumés dès leur plus tendre enfance à entendre et à parler par les yeux, ils sont, plus que personne, exercés à apprécier tous les rapports des objets visibles. » (Itard, *in* Malson, 1964, p. 176)

Mais Victor n'était pas un sourd-muet ordinaire ! Son passé, quel qu'il ait pu être, l'avait laissé beaucoup plus démuni qu'un enfant sourd de naissance, mais qui bénéficie par la suite d'une famille et d'une vie sociale, et pour qui, au surplus, on n'attend pas onze ou douze ans (âge présumé de Victor au moment de son adoption par Itard et madame Guérin) pour s'en occuper convenablement.

Les procédés orthopédagogiques ou orthophoniques se sont-ils tellement améliorés aujourd'hui ? Tout comme Brauner et Brauner (1986), je ne le crois pas. Avec une telle difficulté d'aborder tout ce qui a trait à l'abstraction, Victor serait tout probablement tenu, de nos jours encore, pour irrécupérable quelle que soit, par ailleurs, l'étiquette nosologique qu'on pourrait lui coller. Par contre, peu d'éducateurs d'aujourd'hui estimeraient que le simple apprentissage de discriminations perceptives de plus en plus raffinées puisse conférer des idées à quelqu'un qui ne semble en former qu'avec une extrême difficulté. Quoi qu'il en soit, Itard ne paraît pas avoir compris pourquoi son élève ne pouvait quitter le niveau de ses propres besoins pour s'élever à celui d'objets d'instruction. Peut-être a-t-il voulu aller trop vite, à tout le moins dans les premières leçons.

- Actualité de la pensée d'Itard

Devant l'échec partiel de sa démarche, notamment au plan des acquisitions verbales, Itard, tout en les réduisant à trois, modifie ses « vues », en conservant toutefois la même rigueur méthodologique et, il faut bien le dire, le même acharnement pédagogique qu'au début de son entreprise :

1. attacher Victor à la vie sociale ;
2. réveiller sa sensibilité nerveuse ;
3. étendre la sphère de ses idées, en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les autres.

Itard devient donc à la fois plus réaliste quant aux compétences verbales possibles de Victor et quant aux objectifs éducatifs généraux à atteindre. Le deuxième Rapport (1806) s'applique à faire ressortir, dans les sphères perceptives, cognitives et surtout sociales et affectives, les progrès réalisés par Victor depuis 1800. Selon Michelet (1972), ce qui a essentiellement changé dans les visées pédagogiques d'Itard entre les deux Rapports, c'est que :

« Il ne s'agit plus de faire appel à des possibilités, mais de développer systématiquement des fonctions inexistantes. »
(Michelet, 1972, p. 23)

Si nous nous sommes si longtemps attardé sur l'histoire de Victor de l'Aveyron, c'est qu'elle comporte un caractère exemplaire où les principes pédagogiques utilisés pour son éducation tardive ressortent particulièrement bien. Les efforts d'Itard pour développer des fonctions cognitives déficitaires ou pratiquement inexistantes trouvent aujourd'hui leur écho dans de nombreuses méthodes, tel l'enrichissement instrumental de Feuerstein, et dans des travaux psychopédagogiques auprès d'enfants déficients intellectuellement, comme ceux de J.-L. Paour (1989).

Kaspar Hauser (1812? -1833)

Le jeune homme de Nuremberg qui faisait peur à bien du monde

*Je suis venu, calme orphelin,
Riche de mes seuls yeux tranquilles,
Vers les hommes des grandes villes :
Ils ne m'ont pas trouvé malin.*

.....

*Suis-je né trop tôt ou trop tard?
Qu'est-ce que je fais en ce monde?
Ô vous tous, ma peine est profonde :
Priez pour le pauvre Gaspard!*

Paul Verlaine (1844-1896) *Sagesse*

Fils aîné présumé de Stéphanie de Beauharnais, enlevé en bas âge à la princesse et apparemment gardé captif au profit d'autres héritiers du Duché de Bade¹², Kaspar Hauser et son destin mystérieux ont alimenté la chronique européenne d'une bonne partie du XIXe siècle. Vraisemblablement maintenu dans le plus grand isolement social pendant plusieurs années de son enfance et de sa jeunesse, se trouvant même dans l'impossibilité de marcher, de se tenir debout, de parler à quiconque, bref de recevoir une éducation normale, Kaspar n'en a pas moins accompli des progrès rapides et considérables dès qu'il put avoir à nouveau des rapports normaux avec ses semblables (enfants et adultes) et recevoir, l'instruction du dévoué et affectueux professeur Daumer.

« [...] Le lundi de la Pentecôte du mois de mai 1826, un bourgeois de Nuremberg fait sa promenade habituelle sur l'Unschlitplatz, un peu avant 18 h. Il aperçoit un jeune homme à l'air hagard, de démarche boiteuse et d'habillement étriqué. Tant par cette démarche que par ses grandes difficultés d'articulation, l'étrange passant donne l'impression d'être ivre ou, peut-être encore, de souffrir d'une infirmité motrice majeure. Sa mine patibulaire aurait bien pu décourager la curiosité de celui qui allait devenir le premier interlocuteur, depuis longtemps, de jeune homme. De tout temps, en effet, les errants, les "quêteux", comme on dit au Québec, ont très souvent produit sur autrui une réaction de fuite et d'évitement, en même temps que de curiosité et d'attirance.

Le mystérieux jeune homme se distingue encore du commun du fait qu'il n'utilise, pour tout langage, que des sons inintelligibles. Par contre, il tend au promeneur intrigué un billet sur lequel on peut lire : "À l'Honorable Capitaine du quatrième escadron du régiment de chevaux-légers de Nuremberg » . (Canevaro et Gaudreau, 1988)

Après plusieurs semaines de détention dans un cachot (encore !) de police de quartier, il est confié par la municipalité au jeune professeur Daumer qui, comme avait fait Itard avec Victor, le prend chez lui pour y vivre et y recevoir des leçons assidues.

La facilité remarquable de Kaspar d'assimiler par la suite l'enseignement peut s'expliquer, comme le fait remarquer Simon (1978), par le jeu d'un ensemble de facteurs favorables, facteurs absents dans d'autres situations éducatives spéciales, telle l'éducation du "Sauvage de l'Aveyron", par exemple. Mentionnons, entre autres, le bon état général de santé de Kaspar, la présence de vestiges d'éducation qu'il reçut malgré tout durant sa captivité présumée (par exemple, son geôlier lui aurait montré l'écriture), son aptitude à établir rapidement une relation affective chaleureuse et son intérêt évident pour tout apprendre. On peut certainement ajouter à ces facteurs de bon pronostic d'éducabilité ceux déjà rapportés par Gaudreau (1988 et 1989a), dans une étude sur l'importance du professeur Daumer aux origines de la pédagogie spéciale en Europe : âge de l'élève, degré objectif du déficit et des incapacités plus ou moins graves qu'il entraîne, qualité de la relation de l'élève avec le maître, degré d'insight de l'élève, degré d'attention et de motivation pour apprendre.

« If Kaspar, who may now be reckoned among civilized and well behave men, were to enter a mixed company without being known, he would strike everyone as a strange phenomenon... Incapable of uttering a single pleasantry, of event of understanding a figurative expression, he possesses dry, but thoroughly sound common sense... in respect to things which directly concern his person and which lie within the narrow sphere of his knowledge and experience, he shows an accuracy, and an acuteness of judgment, which might shame and confound many of learned pedant. He often utters things, which coming from any other person of the same age would be called stupid or silly ; but which coming from him, always force upon us a sad compassionate smile... Neither childish tricks and wanton pranks, nor instances of mischief and malice, can be laid to his charge... he possesses too much seringueros » (Von Feuerbach, 1832, pp. 154-159).

Von Feuerbach (1832), Président d'une des cours d'Appel bavaroises qui instruisit l'enquête sur l'assassinat de Kaspar dans un parc d'Ansbach, a certainement rédigé le meilleur compte-rendu pour tout ce qui touche à la personnalité de Kaspar, aux péripéties de sa vie et aux deux attentats dont il fut victime vers la fin de sa courte vie. Le fait que Kaspar annonçait à qui voulait l'entendre qu'il se proposait d'écrire ses mémoires, et de révéler toute la vérité sur le sort qui fut le sien, lui aura été fatal. Dans ce parc d'Ansbach où Kaspar fut attaqué la seconde fois, on peut encore lire en latin sur un monument : *Ici, un inconnu a tué un inconnu*. Et encore : *HIC JACET GASPARUS HAUSER AENIGMA SUI TEMPORIS IGNOTA NATIVITAS OCCULTA MORS MDCCCXXXIII*.

Édouard Séguin (1812-1880)

- Sa personne

Après un séjour à Bicêtre et une collaboration orageuse d'un an avec Esquirol, Séguin fonde une école pour l'éducation intégrale des « idiots ». Elle est rapidement visitée par des spécialistes de nombreux pays. Pour son travail éducatif quotidien avec ces enfants très démunis (plus de 6 heures par jour), Séguin fabrique une grande variété de jeux éducatifs encore très utilisés de nos jours : planches à encastrement de difficultés graduées pour l'apprentissage des diverses notions, lotos d'images et de lecture, etc. Michelet (1972) en présente une description complète.

Bouillant républicain, Séguin s'oppose ouvertement à la politique de Napoléon III. Il est même co-auteur d'un manifeste, en compagnie de Ledru-Rollin, Louis Blanc et Victor Hugo. Brusquement, en 1850, pour des raisons restées encore obscures et qui ne sont peut-être pas d'ordre exclusivement politique, Séguin émigre aux États-Unis. Il y poursuivra jusqu'à sa mort une flamboyante carrière de théoricien et de praticien de l'éducation spéciale. Il s'établit à New York en 1863. En 1873, nommé commissaire du secteur éducation à l'Exposition internationale de Vienne, Séguin y présente un rapport considéré encore aujourd'hui comme un chef d'œuvre du genre.

Curieux renversement du destin : ce pionnier français de l'éducation des handicapés intellectuels est aujourd'hui à peu près complètement ignoré dans les IUPM et les facultés des sciences de l'éducation de son pays. Par contre, sa patrie d'adoption, par l'intermédiaire de Columbia University (New York), lui rend toujours l'hommage qui lui revient, par ses archives aussi bien que par son enseignement universitaire (Brauner et Michelet, 1981). Une des salles de la Bibliothèque de Columbia porte même son nom.

De nombreux auteurs pédagogiques ont également reconnu l'œuvre de Séguin à sa juste valeur. Parmi eux, Maria Montessori s'est fait un devoir de visiter, en 1899, ce qui restait, 6 rue Pigalle à Paris, de l'école de Séguin (Montessori, 1958). La fondatrice des *Case di bambini* reconnaît explicitement qu'elle doit à Séguin la presque totalité de son matériel

pédagogique. Notons au passage que l'utilisation qu'elle en fait ne correspond pas du tout à l'esprit qui animait Séguin en le créant. Les élèves de la doctoresse Montessori travaillent, dans le silence et le sérieux. Les élèves de Séguin doivent, avant tout, découvrir notions et idées par le jeu (Michelet, 1972). Encore un beau cas où le même procédé pédagogique est mis au service d'idéologies opposées (Gaudreau, 1993c).

- Le fils de monsieur O...
Comment occuper son été et celui de son père

Dès qu'il ouvrit son école spéciale, Séguin reçut de nombreuses demandes d'inscription, parmi lesquelles celle de monsieur O. pour son fils. On était au début de l'été. Séguin écrivit une longue lettre à monsieur O. pour lui expliquer comment il pourrait aider son enfant à se préparer pour l'école qui devait débiter à l'automne.

Conseils de Séguin à monsieur O... (extrait)

« l'on doit s'attacher bien plus à préparer l'éducation de l'enfant qu'à la commencer.

Dans le courant de septembre, la température offrira matin et soir, et souvent de longues journées, des heures calmes, où les sens sont reposés, et l'esprit plus accessible aux notions qui lui viennent du dehors. Jusque-là toute tentative pour faire entrer de vive force des idées dans un cerveau nécessairement fatigué par les chaleurs électriques de l'été serait, je ne dirai pas certainement nuisible, mais fatigante et peut-être dangereuse : or il ne fait rien confier au hasard dans une semblable tâche, rien surtout la santé qui est la pierre d'assise de tout travail sérieux et continu.

Je me contenterai donc, et je vous conseille de vous contenter des simples idées que je vais développer ici, comme les plus propres à préparer l'enfant à la vie toute nouvelle qui va s'ouvrir devant lui.

Ces conseils portent sur trois points qui sont tous trois essentiels, mais entre lesquels le premier seul peut amener, je vous en préviens d'avance, quelque notable amélioration dans l'état du sujet.

Ces trois points sont :

- 1. Ses habitudes,*
- 2. Son esprit,*
- 3. Son caractère.*

1. Ses habitudes, expression vague (choisie à dessein, parce qu'elle renferme plusieurs parties distinctes), peuvent se diviser en :

*Sommeil,
Lever,
Costume,
Promenade,
Repas,
Occupations physiques,
Coucher.*

Le sommeil doit être au plus de 8 à 10 heures, commencer tôt le soir et finir de bonne heure le matin.

Il faut qu'il se lève seul, sans aide et au commandement, si faire se peut, et s'habille avec le secours d'une personne qui retranchera tous les jours une imperceptible partie de l'aide qu'elle apporte dans l'ajustement de ses habits. » (Séguin, 1839, lettre de 15 pages)

- Ses principes

Ses principes découlent principalement de la conception que Séguin se fait de l'idiotie, comme on dit à l'époque.

« L'idiot...est seul... sans volonté intellectuelle et morale. Psychologiquement, il ne peut pas, intellectuellement, il ne sait pas, psychologiquement, il ne veut pas et il saurait s'il voulait; mais avant tout et surtout, il ne veut pas." » (Séguin, 1846, p. 170)

Le programme éducatif est tracé sur la base de trois objectifs complémentaires : développer le *pouvoir* , le *savoir* et, surtout, le *vouloir*.

1. L'éducation totale de l'handicapé intellectuel doit comprendre l'entraînement des fonctions sensorielles et intellectuelles certes, mais elle doit également viser à développer la volonté et la sociabilité, c'est-à-dire tous les aspects de la personnalité.
2. Par l'intermédiaire des sens, il faut aider l'enfant à développer un ensemble de notions sur les choses et sur les personnes. Puis, par induction et par déduction, la mise en relation de ces notions fera accéder au raisonnement (que seul l'élève peut faire) et qui le mènera au niveau des idées. La notion relève de la perception ; le maître, par des exercices variés et gradués, peut assez facilement l'implanter chez l'élève. Par contre, les idées relèvent de l'intellect, du raisonnement. Le maître, sur ce plan, ne peut que susciter les circonstances propices.
3. L'éducation de l'enfant handicapé n'a de sens que dans le concret, le vivant, le ludique. Séguin préfère la nature à la salle de classe, la nature aux livres, la nature vivante à la nature morte.

En 1880, Séguin suggère aux enseignants d'initier l'enfant au téléphone, à une époque où Graham Bell ne s'était pas encore fait connaître ! Il rêve du jour où l'"idiot" pourra s'initier à l'astronomie, non pas dans des manuels abstraits auxquels il ne comprendrait rien, mais grâce à des outils concrets d'observation. Il veut même leur construire au jardin une sorte de planétarium.

4. Séguin suggère de toujours procéder du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du concret vers l'abstrait. Ce principe pédagogique est tellement monnaie courante aujourd'hui qu'on oublie ce qu'il a fallu de perspicacité à Séguin pour le formuler aussi clairement. La prégnance de sa formulation empêche parfois à ce principe d'être remis en question dans la relation pédagogique avec l'handicapé. Ainsi, est-il tellement exact que le simple soit toujours plus facile à apprendre que le complexe ? Peut-on toujours tabler, avec l'élève, sur un ensemble d'éléments connus au point de départ de l'apprentissage ? Mais si ce principe souffre ainsi de situations exceptionnelles, il a néanmoins l'immense mérite d'exister et de guider la démarche quotidienne des maîtres.

- Ses réalisations théoriques

Les trois temps de l'apprentissage et de la mémoire

Ce procédé d'enseignement tout simple mais à l'époque nouveau repose sur les propriétés de fonctionnement de la mémoire à long terme. Qu'il s'agisse d'inculquer à l'élève des notions perceptives (au sens de Séguin), de lui apprendre à prononcer un mot nouveau, à lui montrer le nom des couleurs, à lire ou à compter, la séquence d'intervention ne varie pas. Elle comporte trois phases, ou trois temps.

Premier temps : la fixation

Grâce à une répétition variée, par essais et erreurs dirions-nous de nos jours, l'élève assimile un nouvel élément d'apprentissage. Cette nouvelle acquisition s'installe et se fixe essentiellement par comparaison aux fixations passées (semblables et différentes). La nouvelle assimilation procède donc, la plupart du temps, par transfert positif.

Au cours de cette phase d'apprentissage, le maître mobilise au maximum les énergies d'attention et de concentration de l'élève. L'accent est mis sur l'organisation d'une habitude globale et signifiante pour l'apprenant. Qu'il s'agisse d'apprendre un mot, une couleur, de lire l'heure, d'opérer des distinctions graphiques, sémantiques ou autres, le processus est le même. Au premier temps, en somme, l'éducateur mobilise l'attention vers une nouvelle conduite, une nouvelle notion ou une nouvelle idée. La répétition assure, selon Séguin, la fixation dans la mémoire à long terme.

Deuxième temps : la reconnaissance

À ce stade, on présente à l'élève la réponse récemment apprise au temps précédent pour qu'il la reconnaisse parmi d'autres réponses possibles, plus ou moins voisines, mais foncièrement différentes de cette réponse initialement apprise. Ce décodage met à contribution la mémoire à court et long terme, le jugement perceptif, bref les possibilités de discrimination de l'élève. La trop grande similitude entre deux réponses possibles est ici à éviter. On évitera également les fausses reconnaissances et la tendance à répondre n'importe quoi. On s'efforcera de mobiliser le raisonnement sur la réponse et on provoquera l'analyse des erreurs et des échecs. C'est un peu, pour reprendre l'heureuse expression de Paour, comme si le maître devait aider à réussir l'élève qui échoue et, lorsqu'il réussit, à échouer, c'est-à-dire à confronter pour ainsi dire ses connaissances encore fraîches à un palier supérieur de difficulté.

Troisième temps : l'évocation

C'est de loin, et particulièrement pour le déficient intellectuel, la phase d'apprentissage la plus difficile à traverser. En effet, s'il est relativement aisé de reconnaître (au sens littéral, connaître une seconde fois) ce qu'autrui présente à nos sens, il n'en est plus de même lorsqu'il s'agit d'évoquer en son absence un stimulus complexe comme, par exemple, un mot, une phrase, une forme géométrique, un visage ou une mélodie.

Cette méthode pédagogique dite des trois temps, « remarquable par sa clarté » (Michelet, 1972, p.59), ne préfigure-t-elle pas, dans ses séquences, l'enseignement moderne

des langues étrangères, l'enseignement micro-gradué, assisté par ordinateur et programmé ? Association pour installer la *fixation* de nouveaux apprentissages, *reconnaissance* de l'acquisition récente et, enfin, *évocation* mentale correspondant à l'acquisition réalisée.

L'orthophonie moderne, tout comme l'éducation, procèdent largement et, la plupart du temps, sans s'en rendre compte, dans la rééducation des troubles du langage, selon la séquence imaginée par Séguin. C'est le cas notamment dans la technique employée par Marie de Maistre (Société Alfred Binet et Théodore Simon, 1981), où l'orthophoniste suggère l'utilisation, non seulement des trois temps de Séguin, mais également de son matériel pédagogique, moins comme jeu, il est vrai, que pour aider l'enfant à effectuer des relations de plus en plus complexes entre, d'abord des objets, puis entre des classes sémantiques et logiques, puis entre des catégories plus abstraites issues de ces objets.

- Actualité de la pédagogie spéciale de Séguin

Les écrits pédagogiques de Séguin ne peuvent manquer de reconforter l'éducateur moderne et même de hanter ses contacts quotidiens avec l'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Parmi ses oeuvres principales, on compte :

- 1842 : *Traitement moral des idiots*
- 1846 : *Hygiène et éducation des idiots*
- 1866 : *Idiocy* (publié aux USA)

Je suis d'abord entré en contact avec l'œuvre de Séguin ou du moins avec une petite partie de son œuvre, alors que j'étais étudiant en première année universitaire de psychologie, par le truchement de son matériel le plus connu : les planches à encaster que Séguin appelait les « forceps de l'intelligence ». Dans le cadre d'un cours de psychométrie, je me familiarisais alors avec l'*Arthur Performance Scale*, échelle non verbale (en points) du développement mental de l'enfant, élaborée vers 1945. Cette échelle, composée de neuf épreuves concrètes, débute justement par le *Séguin Form Board*. L'examinateur propose à l'enfant une planche dans laquelle sont insérées dans des alvéoles dix formes géométriques différentes. Après avoir retiré ces pièces de leur alvéole respective et les avoir disposées en trois piles standard, il demande à l'enfant de les remettre à leur place le plus rapidement possible, et ce dans l'ordre de son choix.

L'exercice chronométré est effectué trois fois. Le meilleur des trois temps d'exécution est comparé à un barème de temps moyens enregistrés sur des échantillons représentatifs d'enfants de même âge que l'enfant examiné.

Je me souviens très bien qu'à cette époque, j'estimais que pareille épreuve sensorimotrice faisait plutôt piètre figure parmi les autres exercices composant la batterie de Grace Arthur (cubes de Kohs, labyrinthes de Porteus, gravures à compléter de Healy, puzzles, mémoire immédiate de mouvements effectués dans l'espace). Pour tout dire, il me semblait alors que la planche de Séguin mettait bien peu à contribution le raisonnement de l'enfant, fût-il non verbal ou pratique. Mes contacts professionnels subséquents avec les enfants, et tout particulièrement les enfants qui présentent des déficits cognitifs, m'ont vite fait changer d'idée. En effet, cet exercice de Séguin, simple en apparence, fournit l'essentiel des occasions d'observation des multiples facettes de l'apprentissage de l'enfant de 4-7 ans et résume à merveille la théorie éducative et rééducative de Séguin sur le plan sensorimoteur et notionnel.

L'apprentissage, envisagé comme changement ou amélioration de la conduite en fonction de l'exercice, apparaît clairement dans les résultats cumulatifs des enfants à des tâches de ce type.

À titre d'exemple, examinons les résultats de trois enfants de cinq ans, résultats exprimés, pour chacun des trois essais, en secondes. Le tableau 2 présente ces résultats. Si, au lieu du temps d'exécution, on notait le nombre de mouvements effectués par l'enfant pour réussir ses encastresments, on obtiendrait un classement à peu près semblable, mais à partir de données plus subjectives que le temps.

Tableau 2
 Résultats, en secondes,
 de trois enfants
 à chacun des essais de l'épreuve d'encastrement de Séguin

	1 er essai	2 ième essai	3 ième essai
Marie		56"	21"
Lucie		121"	32"
Dominique		504"	517"

Il est évident :

- que ces enfants n'est pas appris toutes les trois au même rythme ;
- que le point de départ respectif de leur apprentissage était très différent ;
- que le point d'arrivée fut également très différent chez les trois enfants ;
- que les trois enfants ont certes appris "quelque chose" de cet exercice, mais quelque chose de très différent l'une de l'autre ;
- que ces résultats n'ont de sens qu'en relation avec des situations problématiques réelles de la vie quotidienne.

Au-delà de ces différences quantitatives, l'observation d'éléments qualitatifs de la conduite de chacune face à la même tâche est encore plus révélateur et permet, par la même occasion, d'expliquer en grande partie les différences quantitatives observées. Marie est d'emblée à l'aise avec ce jeu ; elle y travaille des deux mains à la fois, avec grand intérêt. Lucie, au contraire, se mobilise très lentement au début, mais prend soudainement intérêt à l'exercice. Dans son cas, la très grande différence de temps entre le premier et le second essais en rend bien compte. Quant à Dominique, elle ne comprend que très lentement ce qu'on lui demande de faire. Elle laisse souvent tomber par terre accidentellement des pièces. Elle essaie presque toujours d'encastrer les pièces dans des alvéoles inappropriées de la planche ; ce n'est que par tâtonnements successifs qu'elle réussit ces encastresments. Dominique confond, la plupart du temps, les formes topologiquement semblables (cercle-ovale, carré-rectangle, croix-étoile, losange-parallépipède). Pour Dominique, les plots semblent se diviser en deux catégories : les "piquants" et les "pas piquants". Pourtant, et malgré ses piètres performances objectives, Dominique est celle des trois enfants qui accepte le moins facilement de mettre fin à l'exercice et de passer à autre chose. Inertie persévératrice? Quoi qu'il en soit, c'est encore chez Dominique que l'exercice de Séguin mobilise le plus l'expression orale. Comme elle parle tout le temps qu'elle travaille, ses temps d'exécution s'en ressentent forcément.

On pourrait déjà se contenter, au plan diagnostique, de ces observations, de la notation quantitative et de sa transformation en âges mentaux. Mais on peut, au surplus, vérifier, disons deux semaines plus tard, ce qui reste chez chaque enfant de l'apprentissage réalisé. Le tableau 3 présente, pour les mêmes enfants, leur performance à la même épreuve, à deux semaines d'intervalle du premier examen.

Tableau 3

Résultats des trois enfants
à la deuxième utilisation de la
planche de Séguin

	1er essai	2 ième essai	3 ième essai
Marie		30"	28"
Lucie		42"	31"
Dominique		139"	209"

Pour Marie, l'exercice est vraiment trop facile, aussi bien la première que la deuxième fois. Au deuxième examen, d'ailleurs, l'intérêt de l'enfant pour la tâche est quelconque. Pour Lucie, l'apprentissage réalisé lors de la première séance s'est maintenu presque tel quel au début de la seconde séance (comparaison entre son troisième temps de la première séance par rapport à son premier temps de la deuxième séance). Mais c'est encore Dominique, la moins "douée" objectivement, qui, *par rapport à elle-même*, a le plus amélioré sa performance initiale. C'est elle qui, à proprement parler, a le plus appris de l'exercice. Chez Séguin, le pronostic est toujours associé au diagnostic pédagogique.

De cet exemple typique, dégageons quelques principes éducatifs chers à Séguin :

- importance de la répétition, de l'entraînement systématique ;
- importance de s'assurer rapidement de l'intérêt de l'enfant et, partant, de son attention ;
- nécessité d'asseoir l'apprentissage sur une manipulation concrète de la réalité ;
- nécessité de former des notions chez l'enfant, c'est-à-dire de lui permettre de se rendre compte de ressemblances et de différences perceptives de base (ici, des notions tirées de l'activité visuelle et tactilo-kinesthésiques) ;
- importance de la coordination des notions et des gestes, comme base obligée sur laquelle pourra plus tard se greffer des apprentissages encore plus abstraits et plus difficiles ;
 - importance de laisser à l'enfant l'occasion de jouer avec le matériel porteur de problème éducatif, de problème d'apprentissage.

À la lumière des progrès réalisés au XXe siècle par la psychologie génétique et cognitive, on réalise mieux ce que pouvait avoir d'avant-gardiste le mémoire rédigé en 1846 par Séguin sur l'éducation des « idiots » et comment, tout naturellement, ses principes d'orthopédagogie ne pouvaient manquer d'avoir de bénéfiques retombées sur l'ensemble de l'éducation.

« Les nations célèbres par leurs artistes, leurs artisans et leurs idéalistes ont pourvu leurs enfants de beaucoup de jouets. » (Propos de Séguin, rapportés par Michelet, 1972, p. 58).

De nos jours, l'étude du jeu chez l'enfant est devenue une véritable science dont l'éducation préscolaire fait tous les jours usage.

III. La pédagogie des sens au XIXe siècle

Louis Braille (1809-1852)

« *Organiste français du début du dix-neuvième siècle. Devient aveugle à trois ans. Crée pour les aveugles un système d'écriture et de lecture en points saillants : le braille.* » On trouve ces notes bien télégraphiques dans la section noms propres du Larousse (1994). Ses cendres reposent au Panthéon.

Ces quelques vers de Baudelaire en disent long sur l'effroi et le retrait qu'inspire depuis toujours la cécité :

*Contemple-les, mon âme ; ils sont vraiment affreux !
Pareils aux mannequins ; vaguement ridicules ;
Terribles, singuliers comme les somnambules ;
Dardant on ne sait où leurs globes ténébreux.*

*Leurs yeux, d'où la divine étincelle est partie,
Comme s'ils regardaient au loin, restent levés
Au ciel ; on ne les voit jamais vers les pavés
Pencher rêveusement leur tête appesantie.*

Charles Baudelaire (1821-1867), *Les Fleurs du mal*

Si l'informatique prendra bientôt la relève et reléguera aux oubliettes le braille, moyen de lecture et d'écriture certes ingénieux, mais difficile à apprendre et au matériel encombrant, l'humanité gardera néanmoins en mémoire, pour un temps en tout cas, celui qui permit la connaissance abstraite et l'accès au monde littéraire aux personnes qui vivaient dans le noir.

La Maison des Petits, de Maria Montessori

Maria Montessori est née en 1870, à Chiaravalle (Italie).

Elle fit ses études primaires et secondaires à Rome. Avant-gardiste et résolue, elle s'inscrit au Collège de médecine de Rome. Il faut l'intercession du Pape Léon XIII pour qu'on se décide à admettre la première étudiante en médecine d'Italie. Elle est reçue en 1898.

Montessori visite les familles pauvres de Rome et les traite souvent à l'hôpital. Elle sélectionne également dans les asiles les malades mentaux qu'elle estime pouvoir traiter en clinique. Ce sont surtout les enfants «idiots» qui l'intéressent ; elle s'interroge sur leurs capacités d'apprentissage. Elle développe rapidement sa thèse à l'effet que l'esprit de ces enfants n'est pas vide, mais qu'il est simplement inutilisé. Elle découvre alors les écrits d'Itard et de Séguin, les transcrit et les traduit en italien.¹⁵ Ces deux auteurs auront un effet considérable sur sa carrière. Il lui semblait que tout particulièrement les écrits de Séguin répondaient aux besoins des enfants qui la préoccupaient. Elle est frappée par l'innovation pédagogique dont ils font preuve. Pour Séguin, on le sait, l'éducation doit nécessairement favoriser le développement des habiletés propres à chaque enfant. On doit respecter leur individualité foncière. Séguin divise l'éducation des enfants en étapes qui vont du développement moteur au développement intellectuel. Il propose une série d'exercices gradués. Ces exercices se font à l'aide de jeux qui séduisent la doctoresse.

Elle fonde une première *Casa dei Bambini*, puis d'autres. La méthode Montessori qui doit tant à Séguin est maintenant connue dans le monde. À Montréal, encore aujourd'hui, des écoles Montessori proposent à des enfants de la maternelle un enseignement qui suit le plus possible les préceptes de sa fondatrice.

« Elle a lu et calligraphié l'oeuvre de Séguin, dont elle se réclame, mais pourtant elle reste fixée à la conception d'Itard. Elle a utilisé son matériel à travers celui adapté par Séguin pour les «idiots», l'a multiplié, raffiné, industrialisé et diffusé dans l'ensemble de l'enseignement pré-scolaire, appliqué à l'enfant normal. Mais pourtant, pour elle, bien qu'elle s'en défende, il reste accessoire. Pour Itard, il était le fondement de l'accession à la pensée. Pour Montessori, il reste un modèle qui va aider l'esprit de l'enfant à s'ordonner. Il lui est en effet impossible d'admettre que les idées viennent des sens. Les idées sont là. » (Michelet, in Brauner, 1988, p. 113)

IV. Le grand enfermement et l'exclusion du XXe siècle

Deborah Kallikak

L'art de donner raison à Mendel et à Galton¹⁶

Au tout début du vingtième siècle, le New Jersey est une région largement agricole, dans l'ensemble assez prospère lorsque, au *Vineland Training School for Feeble-Minded*, on admet une nouvelle petite pensionnaire : Deborah. L'enfant, pas plus que personne d'ailleurs, ne peut soupçonner que sa famille et ses ancêtres, notamment son aïeul de la sixième génération, Martin...Sr, susciteront bientôt tant d'intérêt, de curiosité et de jugements de valeur.

Rappelons d'abord les faits. Vers 1910, le psychologue américain Henry Goddard (voir Gaudreau, 1989b) procède à une vaste enquête sociale, afin de retrouver les membres survivants des deux branches de la famille de Deborah. Il espère ainsi évaluer le niveau intellectuel des parents, rapprochés et éloignés, de l'enfant et démontrer par la même occasion le rôle étiologique qu'il croit exclusif de l'hérédité dans le déficit cognitif. Cette famille présentait une particularité généalogique plutôt inusitée. Le bisaïeul de Deborah, Martin Kallikak Sr, en effet, avait eu de nombreux enfants de deux femmes : son épouse légitime et une prostituée fort mal vue au village.

On connaît les résultats contestables et contestés de cette enquête : du côté légitime de la famille, des individus pour la plupart sains, bien portants et réussissant bien dans leur vie professionnelle ; de l'autre côté, du côté "*kakkos*" de la famille, un nombre statistiquement anormal de personnes présentant des déficiences intellectuelles importantes, des troubles neuropathologiques et toutes espèces d'écarts de la conduite : délinquance, alcoolisme, prostitution.

L'explication de Goddard et de la quasi totalité de ses collègues du temps est de nature génétique : l'intelligence se transmet selon les lois de Mendel, grâce à un seul gène. Les facteurs éducatifs, socioculturels et situationnels sont totalement passés sous silence. Pourtant, un examen rapide des photographies de plusieurs descendants de la branche "*kakkos*" de la famille et de leurs milieux de vie, photographies prises au moment de l'enquête, ne laisse guère de doute sur le genre d'éducation que ces personnes infortunées ont dû recevoir et sur les conditions matérielles d'existence qui furent les leurs. Au surplus, le fait que Goddard ait fait retoucher ces documents avant publication peut en dire long sur les convictions idéologiques de l'auteur¹⁸. D'ailleurs n'intitule-t-il pas son rapport de recherche "*The Kallikak Family : A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*" (1912) ?

« In recent years, heightened interest in the history of the IQ controversy has led to the frequent retelling of the Kallikak saga, but mainly as an example of hereditarian propaganda rather than serious research. As science, the study has generally come to be thought of as something of a joke, although a bad one because of the infortunate social policies and attitudes its theories helped to justified. » (Fancher, 1987, p. 586)

Après Goddard, beaucoup de psychologues songeront à la possibilité de créer des villages isolés où on pourrait parquer les déficients cognitifs, afin de leur assurer un environnement à la mesure de leurs capacités !

Balthazar, ou Jean du Burundi

La pédopsychiatrie américaine, à CBS et en temps réel

Il est hautement instructif de relever que, près de deux-cents ans après Itard, Lane et Pillard (1979), mus par des motivations scientifiques en tout point semblables à celles de Pinel, adoptèrent, à l'égard du "sauvage" du Burundi cette fois, une démarche pseudo-diagnostique tout à fait identique. Ayant appris par B. F. Skinner qu'on venait de découvrir au Burundi un enfant d'environ 10 ans et qui avait présumément vécu avec des singes, Lane et Pillard obtiennent en trois jours les fonds de recherche nécessaires et se précipitent en Afrique, dans l'espoir qu'en attendant leur arrivée, ceux qui s'occupaient de l'enfant n'aillent pas tout "gâter", par des démarches éducatives intempestives, l'état "naturel" du sujet. Arrivés sur place, et après un contact d'à peine quelques minutes avec l'enfant, ils estiment devoir le faire transporter dans un hôpital du Kenya qui dispose d'instruments de diagnostic sophistiqués qu'ils jugent seuls convenables à leur travail (hématologie, radiologie cérébrale, E.E.G., rétinoscopie électronique, etc.).

Lane et Pillard cachent mal leur désappointement lorsqu'ils apprennent que Balthazar, alias Jean, est un orphelin qui n'a jamais vécu chez les singes. Ils l'abandonnent alors sans vergogne à son triste sort, dans un hôpital étranger, souillé de ses matières fécales et bourré de tranquillisants qu'ils lui avaient administrés pour rendre l'examen plus "facile". Sans aucun remords, avec même le sentiment tout scientifique du devoir accompli, ils s'en vont au restaurant, non sans avoir avec complaisance répondu aux questions des journalistes de grandes chaînes de télévision américaine qui les accompagnaient dans leur invraisemblable expédition coloniale. Le surlendemain, Lane et Pillard sont de retour à leur université où reprennent les discussions, interrompues par Balthazar, sur les critères de promotion du corps enseignant. Nul doute que leur publication sur cette expédition aura servi davantage à leur promotion qu'à celle de Balthazar ou de Jean, comme on voudra.

Une enfant à la cave (1988)

De l'engagement pédagogique à la bêtise institutionnelle

Leduc (1988) décrit un cas contemporain d'ensauvagement par privation éducative sévère, négligence et hypostimulation humaine. Il s'agit du cas réel et récent d'une fillette de 6 ans confiée par la mère à une grand-mère qui, depuis très longtemps confine l'enfant dans un sous-sol obscur, dans un parc de bébé, près d'une chaudière qui surchauffe et assèche l'atmosphère. L'enfant n'a pour toute compagnie que la visite occasionnelle de sa mère et de sa grand-mère (et d'un chat). Les autorités découvrent cette enfant, dans un état de grande saleté et de négligence. Elle est hospitalisée, nettoyée et soignée. On se rend compte qu'elle ne parle pas. Elle est ensuite confiée à une famille d'accueil. Aimée Leduc et son équipe

d'orthopédagogie de l'Université Laval entreprend l'éducation de l'enfant, avec une méthode behaviorale qui s'inspire beaucoup des travaux de Staats. Dominique fait rapidement des progrès intéressants, au plan du langage, de la compréhension élémentaire des nombres et du comportement général. Comme il devient très difficile pour la famille de continuer de la garder et qu'un foyer substitut devient problématique, Dominique est à nouveau institutionnalisée et médicamentée. L'éducation spéciale entreprise cesse également. La lecture détaillée de ce drame ne peut manquer de susciter des rapprochements avec le cas de Victor de l'Aveyron, d'une part, et celui de Maryse L. que voici.

Maryse L.

Quand le malheur s'acharne

Le cas de Maryse L. a déjà été analysé dans Gaudreau et Canevaro (1990). Il est intéressant de le reprendre plus en détails ici afin de faire ressortir l'avantage d'une perspective systémique pour éclairer notre compréhension de la dynamique de la personnalité et des comportements de l'enfant porteuse d'une importante déficience.

A. Petite enfance de Maryse et le diagnostic de trisomie 21

Maryse est la cadette d'une famille de trois enfants ; au moment de sa naissance, ses frères avaient respectivement 6 et 10 ans. Très tôt après la naissance de Maryse, on diagnostique chez elle une trisomie 21 (syndrome de Down, comme on disait à l'époque). Son père, représentant en commerce relativement prospère, est alors très occupé par son travail. C'est sa femme qui, en très large partie, doit absorber le choc émotif des déficits de l'enfant, des incapacités qu'on pouvait dès lors envisager pour elle et des préoccupations relatives aux besoins d'assistance spéciale qu'à très brève échéance, il faudrait voir à combler.

B. Milieu familial et socioculturel de Maryse

Au cours de sa petite enfance, Maryse habitait un milieu assez pauvre en ressources éducatives spéciales et en services médicaux et sociaux adaptés à sa condition. Sans jamais avoir été institutionnalisée, Maryse a cependant dû changer très souvent de garderies, puis de maternelles, puis d'écoles primaires spéciales. En conséquence, les transports scolaires lui devinrent rapidement chose familière. L'enfant était d'une génération où, au Québec à tout le moins, l'intégration scolaire et sociale des personnes présentant des incapacités n'était qu'un vœu d'une minorité de personnes, sans réalité concrète pour la majorité de la population.

C. Difficultés d'insertion sociale et scolaire de Maryse enfant

Tout au cours de son développement, Maryse a régulièrement subi des tests d'intelligence qui la classaient au niveau de la déficience intellectuelle moyenne (quotient intellectuel d'environ 50). Les définitions récentes de la déficience proposées notamment par l'*American Association for Mental Retardation* (voir Goupil, 1997) ne s'étaient pas encore imposées à la conscience populaire. Si elle s'est souvent montrée rebelle, entêtée, voire colérique à l'école, par contre Maryse a toujours été douce, obéissante, facile de caractère, active et autonome à la maison.

D. Progrès spectaculaires à l'adolescence

La famille immédiate de l'enfant a, sans relâche, manifesté une maturité admirable face à la condition de Maryse et a su procurer à leur fille, par sa large acceptation de la réalité, des conditions éducatives, conditions qu'aucune école spéciale ne pouvait créer. À 12 ans, Maryse faisait à peu près seule une cuisine quotidienne simple, servait des invités occasionnels à table et au salon, vaquait à peu près seule au ménage de sa chambre et à ses soins hygiéniques personnels. Elle avait quelques amies de son âge et partageait avec elles les goûts et modes propres à l'adolescence (posters de chanteurs populaires accrochés aux murs de sa chambre, discussions sur ses téléseries préférées, modes vestimentaires des jeunes de son âge, coiffure, maquillage, etc.). Maryse écoutait la musique de son âge et dansait joyeusement avec ses amies. Malgré son langage objectivement déficient et de ses apprentissages scolaires à 13 ans encore très limités, Maryse s'était, à la mesure de ses moyens et grâce à l'acceptation inconditionnelle de ses parents, très bien intégrée socialement. Il ne lui restait alors qu'à réaliser une adaptation semblable, mais, cette fois-ci au travail, à l'extérieur du milieu familial.

E. Le drame familial

Maryse a maintenant 17 ans. Ses parents sont retraités et habitent avec elle et son plus jeune frère une petite maison de deux étages, dans une banlieue montréalaise. Son frère aîné, brillant intellectuel dont les parents étaient très fiers, est victime d'un grave accident qui le laissera aphasique et hémiparétique. On le ramène à Montréal (il préparait un doctorat en Europe) et, après une longue période de convalescence, puis de rééducation psychomotrice, il revient vivre chez ses parents, en fauteuil roulant. Il paraît assez diminué intellectuellement et la carrière envisagée devient maintenant hautement improbable. Pour des raisons évidentes de commodité, Maryse doit lui céder sa chambre à coucher du rez-de-chaussée. Sa nouvelle chambre est maintenant à l'étage, une pièce qu'elle n'avait jamais aimée. Les parents, par la force des choses, centrent le gros de leurs énergies sur la réadaptation très difficile de leur fils aîné. Les choses se passent comme si, durant ces mois d'épreuves familiales, Maryse et ses besoins avaient été un peu oubliés.

F. Conséquences sur le destin de Maryse comme adulte et pronostic

À partir de ce moment, on observe impuissant à toute une série de régressions psychologiques chez Maryse : disparition à peu près totale du langage articulé, Maryse n'émet guère plus que des grommellements ; retour sur soi-même faisant penser à l'autisme, incontinence même diurne, disparition de tous les intérêts sociaux naguère si importants pour elle. Les parents songèrent un moment à demander son admission en milieu psychiatrique fermé puis, s'étant ravisés, ils gardèrent Maryse avec eux. Aux dernières nouvelles, elle n'avait jamais repris un mode de fonctionnement qui la caractérisait avant l'accident de son frère.

Ce court récit de vie illustre bien la complexité d'organisation de la personnalité, même chez des personnes que des stéréotypes tenaces décrivent comme « simples ». La trisomie 21 et, d'une manière plus générale, tout déficit cognitif ne diminue en rien l'importance des émotions et de l'affectivité dans l'adaptation et la régulation du comportement.

Jean-mon-Hérisson

Un conte plus vrai qu'une histoire pour enfants

Il y a quelques années, Brauner et Brauner (1986) ont porté à l'attention du monde médical et pédagogique un conte de fées peu connu, attribué aux frères Grimm, et qui illustre bien le sentiment d'abandon, de rejet et de solitude qui est le propre des enfants autistes et, d'une manière plus générale, de beaucoup d'enfants handicapés.

« Dans un des contes rapportés par les frères Grimm, Jean-mon-Hérisson pique de sa peau épineuse la fille du roi qui l'avait trompé par quelque combine. "Voilà le prix pour ta déloyauté. Va t-en, je ne veux plus te voir", dit-il en la chassant. Mais Jean-mon-Hérisson, sorte de "sauvage" malgré lui, se dirige vers un deuxième royaume où un autre roi lui a promis de lui accorder la première chose qu'il rencontrerait dans le palais royal. C'est, cette fois encore, la fille du roi. "Quand la princesse le vit, elle fut saisie d'horreur, car il avait vraiment un aspect monstrueux; mais elle pensa qu'il n'y avait rien d'autre à faire; elle l'avait promis à son père. Elle lui souhaita la bienvenue et ils se marièrent (...). Le soir, au moment de se coucher, elle eut très peur de ses épines, mais il lui dit de ne pas avoir peur, il ne lui ferait pas de mal; et il pria le vieux roi d'envoyer quatre hommes qui montassent la garde devant la porte de leur chambre et qui allumassent un grand feu; une fois dans sa chambre, avant de se coucher, il se dépouillerait de sa peau de hérisson et la laisserait là, devant le lit, alors que les quatre hommes devraient vite la ramasser et tout de suite la jeter au feu et attendre jusqu'à ce que le feu l'eût détruite" (Grimm, édition de 1970, p. 204). Les hommes exécutent promptement les ordres que Jean-mon-Hérisson lui-même a donnés. Mais Jean-mon-Hérisson est encore "noir comme le charbon". Alors, à la demande du roi, intervient le médecin de la Cour qui lave Jean-mon-Hérisson avec de bons onguents et le parfume, le faisant devenir "blanc et beau, et il ressemblait à un jeune seigneur. » (Canevaro, A. in Gaudreau et Canevaro, 1990, p. 34)

V. La marche lente vers l'intégration

La normalisation scandinave

_____ L'article de Kebbon paru dans Ionescu (1987) aura eu un retentissement considérable pour l'amélioration des conditions de vie des personnes à besoins particuliers.

_____ Normalisation : « *l'accès à des patterns de vie et à des conditions de vie quotidiennes aussi proches que possible des conditions et des modes de vie habituels.* » (Kebbon, 1987, p. 1)

Kebbon distingue quatre rythmes normaux de vie concernant la journée, la semaine, l'année et le cycle de vie. Il y ajoute deux spécifications relatives aux conditions environnementales : niveau économique normal et cadre environnemental normal. Deux autres aspects encore réfèrent aux droits fondamentaux : droit de vivre dans un monde sans ségrégation liée au sexe et droit au respect de l'intégrité de l'individu.

Le miracle bolognais

Isaline Panchaud Mingrone (1994) décrit dans le détail pourquoi et comment, d'abord la région de l'Émilie-Romagne, puis de plus en plus de communes municipales du Nord de l'Italie procédèrent au milieu des années 70 à une désinstitutionnalisation des services éducatifs spéciaux et adoptèrent une politique d'intégration scolaire complète. La conjoncture économique aidant, les intervenants éducatifs locaux, les services sanitaires et sociaux et les professeurs universitaires en sciences de l'éducation conjuguèrent leurs talents et leurs efforts pour implanter un processus d'intégration des personnes handicapées, enfants et adultes,

conforme à la vision politique des choses de la Cité. Sur le plan théorique, les travaux de Canevaro ont été déterminants et continuent d'alimenter la réflexion (voir, par exemple, Canevaro, 1986 ; Canevaro, Balzaretto, et al., 1996). Encore aujourd'hui, et malgré les glissements généralisés de la société occidentale vers des perspectives politiques plus à droite et des politiques marchandes de l'économie libérale, l'intégration à l'italienne tient le coup et s'étend aux cycles primaires, moyens et moyens supérieurs de l'éducation publique.

Les protagonistes de ce qu'il faut bien appeler une révolution éducative et sociale peu commune s'appuyaient et s'appuient toujours sur les principes suivants :

- un refus fondamental de la ségrégation et promotion des droits collectifs
- la non-exclusion de l'enfant handicapé du circuit normal impose la nécessité de changer l'école
- la démedicalisation du monde du handicap
- une volonté d'intégration de tous les enfants, ce qui implique la suppression de tous les établissements spécialisés et leur remplacement par des centres de documentation et de référence
- l'importance primordiale de l'engagement des familles, des enseignants et de la communauté dans son ensemble (vg des syndicats de transports en commun)
- une détermination à entamer le processus d'intégration même dans une école imparfaite
- l'importance de documenter l'expérience (Panchaud Mingrone, 1994, pp. 21-24).

Le Rapport Copex (Québec, 1976)

_____ Mais revenons au Québec et analysons quelques aspects de notre récente histoire de l'éducation spéciale (Gaudreau, 1993a).

**Notes sur la rencontre
du 13 décembre 1994 du
Groupe de recherche DÉFI-Apprentissage
de l'Université de Montréal
avec
madame Thérèse Baron, ex-sous-ministre de l'Éducation**

Le Comité COPEX a été créé par le ministère de l'Éducation en 1974. Après en avoir rappelé la composition, madame Baron mentionne que, lors de la grève des enseignants de 1966, alors qu'elle était vice-présidente de la Centrale des enseignants du Québec. Le décret

fut à cette époque adoptée par le Gouvernement ; aux termes de ce décret, les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire pouvaient individuellement (et non plus collectivement) choisir un peu “ce qui faisait leur affaires”.

En 1968 : première négociation provinciale entre les enseignant(e)s, le ministère de l'Éducation et les Commissions scolaires. Cette négociation permit d'établir des normes provinciales, notamment quant au ratio maîtres-élèves ; mais, en ce qui concernait aussi le domaine qu'on appelait alors celui de l'enfance en difficulté, l'Annexe 10 de ce qui devait tenir lieu de contrat spécifiait que le Comité COPEX ferait des recommandations en temps et lieu.

En 1974, monsieur Maurice Mercier fut nommé responsable du Comité COPEX. On attendait de ce groupe de travail qu'il recommande avant tout des normes qui s'appliqueraient au domaine de l'enseignement aux élèves en difficulté. Heureusement, de préciser madame Baron, que le Comité comprenait des personnes comme monsieur Arthur Dubé de la C.É.C.M. et madame Dorothy, intéressées avant tout à la qualité de l'enseignement. Les normes, rapidement proposées, devinrent très secondaires aux yeux des membres du Comité. Monsieur Clément Thibert, qui faisait également partie du groupe de travail COPEX, inspira fortement les autres membres à se concentrer sur la question des écoles et des classes dites spéciales. “Autrement, les élèves déficients intellectuels auraient probablement été exclus des préoccupations”. On se rappellera que le ministère des Affaires sociale et de la Santé voulaient alors se départir de la responsabilité de tous les aspects éducatifs de ses bénéficiaires.

Rapidement, le Comité tomba d'accord pour que la normalisation devienne la règle et que l'établissement de services spéciaux devienne l'exception. Au même moment, le *Congrès du Québec pour l'enfance exceptionnelle* (CQEE) tenait un très grand congrès annuel. Cet organisme influent ralliait alors de nombreux enseignants, tout autant que des intervenants sociaux (psychologues, travailleurs sociaux et, en moins grand nombre, des médecins). Ce fut là un milieu propice pour propager les nouvelles orientations de normalisation. A cet égard, le rôle de madame Nicole Ranger-Durocher fut capital.

Le Rapport COPEX fut déposé au Gouvernement en janvier 1976, juste avant les élections provinciales. Le ministre de l'Éducation du temps, monsieur Jacques-Yvan Morin, demanda à madame Baron de rédiger un *document de politique*. Madame Baron présenta elle-même ce document au Conseil du Trésor. On y mettait en garde les milieux éducatifs contre les dangers d'une intégration scolaire et sociale “sauvage”, au même temps qu'on attirait l'attention du monde scolaire sur la nécessité du bilan fonctionnel et sur l'importance d'une bonne préparation des spécialistes dont le rôle, sans disparaître, se transformerait considérablement. Les programmes universitaires de formation initiale des maîtres s'en trouvèrent à leur tour modifiés.

En 1982, les ministères de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux révisèrent leur budget respectif, afin de tenter d'appliquer concrètement les recommandations du COPEX. La complicité des membres du Comité ne s'était pas éteinte et continua de se faire sentir. “*Les personnes sont bien plus importantes que les papiers pour changer les choses*”. Les besoins des enfants en difficulté étaient toujours bien réels et le support important vint encore des personnes qui croyaient vraiment à l'intégration.

Le Rapport COPEX demeure d'actualité. On n'a fait jusqu'à maintenant du progrès continu qu'en paroles. Trop souvent, il manque encore d'analyses véritables des besoins des élèves, de leurs potentiels réels et des méthodes pédagogiques qu'on leur applique. "Ce n'est pas tout d'être heureux à l'école; encore faut-il y apprendre quelque chose..."

En réponse à une question concernant le recours aux Tribunaux de la part de parents qui revendiquent l'intégration scolaire de leur enfant, madame Baron estime que souvent ces parents surestiment les capacités de leur enfant alors que, de son côté, la Commission scolaire exige, pour que l'intégration ait lieu, que l'enfant ne présente guère de retard scolaire ce qui, dans les faits, revient à nier le droit à l'intégration, en excluant d'office des classes ordinaires l'enfant porteur d'un déficit cognitif.

VI. L'éducation spéciale de demain

« Dans ce début du XXe siècle, si capital pour la construction du secteur médico-pédagogique, les interventions à caractère médical et pédagogique se sont bipolarisées autour de deux structures institutionnelles - l'hôpital et l'école - pour se partager deux populations d'anormaux séparées par la barrière de l'éducabilité... » (Gardou, 1993, p. 32)

Les difficiles débuts de l'intégration au Québec

Parmi les questions les plus chargées émotivement et auxquelles les parents d'un enfant qui présente des déficits intellectuels doivent répondre, celle du type d'école et de classe qui conviennent à leur enfant se situe au premier rang. Depuis trente ans, on a beaucoup parlé au Québec d'intégration, voire d'inclusion scolaire. On en a beaucoup parlé, mais on l'a réalisée moins souvent. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Le tableau 4 ci-après présente les pourcentages disponibles les plus récents d'enfants déficients intellectuels qui fréquentent une classe ordinaire, une classe spéciale ou une école spéciale.

Tableau 4

Répartition en pourcentages des
élèves déficients intellectuels québécois de niveau scolaire primaire,
selon la gravité du déficit et le type de regroupement
pour 1994-19951

Déficiência	Classe ordinaire	Classe spéciale	École spéciale	N
Légère	33,9	63,5	2,5	1703
Moyenne	31,7	49,2	19,2	717
Profonde	3,7	48,3	43,0	270

1. Office des personnes handicapées du Québec, 1995. Ces 2690 enfants qui présentent une déficience intellectuelle sont des élèves francophones et anglophones régulièrement inscrits dans une commission scolaire et connus du ministère de l'Éducation.

Sous la pression d'associations bénévoles de parents, dont notamment *l'Association du Québec pour l'intégration sociale*, l'acceptation de ces enfants différents avance lentement. À l'ordre de l'enseignement secondaire, seuls 3% de ces enfants sont intégrés en classe ordinaire. Certains considèrent le processus d'intégration comme impossible ; d'autres l'estiment incontournable. Une enquête européenne récente, faite pour le compte de l'Union européenne (Canevaro, Cocever et Weis, 1994) et reprise en Québec sur une échelle modeste (Gaudreau, 1997a), fait ressortir, avec la méthode qualitative d'histoires de vie, les conditions et obstacles à l'intégration. Auparavant, plusieurs autres recherches ont recueilli des données semblables. Doré, Wagner et Brunet (1997), par exemple, énumèrent de nombreuses composantes indispensables à la réussite de l'entreprise à l'ordre d'enseignement secondaire : facteurs sociojuridiques, adaptation des programmes d'études, organisation de services de soutien, encadrement pédagogique pour ces élèves à besoins particuliers, interactions avec le milieu, préparation des agents éducatifs, développement de valeurs et d'attitudes centrées sur la notion d'égalité entre les personnes, modifications des procédés d'évaluation. L'intégration place l'enfant dans un contexte où la variété de contacts avec des enfants tout venants devient possible, où l'enfant reçoit une instruction beaucoup plus semblable à celle des autres que s'il était en classe ou en école spéciales, où il peut apprendre par imitation des comportements socialement valorisés.

Dans maints milieux, en France par exemple (Mazier, 1992), tel établissement scolaire, malgré la générosité de son projet éducatif, craint, pour son image de marque, de réaliser l'intégration. Dans ce pays et d'une manière générale, les effectifs des élèves intégrés ont diminué depuis 1982, année des premières circulaires d'application de la loi d'orientation du 30 juin 1975 sur les personnes handicapées. On dénombrait alors 31,309 élèves intégrés, soit 8,1% de la population handicapée en âge de fréquenter l'école ; en 1989-90, on n'en comptait plus que 27,438, soit environ 7,5%. Les choses se passent, ailleurs comme ici, comme si les personnes porteuses d'une incapacité ou d'un déficit devaient, pour entrer à la "vraie" école, passer par un seuil le plus souvent infranchissable. La cueillette de renseignements, par la méthode des histoires de vie, sur la vie quotidienne de ces élèves met en évidence le caractère multiforme du concept de déficit, et notamment de déficit cognitif. Le tableau 5 en présente diverses acceptions.

Tableau 5

Divers sens de l'expression "intégration de l'enfant porteur d'un déficit cognitif"
selon les aspects considérés et selon le point de vue auquel on se place

-
- Selon le type d'intégration
 - physique : dans les mêmes lieux que les autres
 - social : au plan des relations interpersonnelles et des loisirs
 - scolaire : dans la même classe et le même degré que les autres
 - équipes de travail
 - etc

 - Selon le lieu, on parlera d'intégration :
 - familiale
 - ludique, affective, amoureuse, etc.
 - sociale
 - scolaire

 - Selon le degré et la fréquence, on parlera d'intégration :
 - occasionnelle
 - exceptionnelle
 - habituelle
 - constante

 - Selon le contexte et les conditions qui prévalent dans les milieux concernés
 - réactions de la fratrie aux tentatives d'intégration familiale
 - santé des parents
 - degré de préparation des enseignants à tous points de vue (didactique, psychologique, pédagogique)
 - etc,
-

L'analyse d'une journée de dix écoliers montréalais déficients intellectuels (Gaudreau, 1997) met en évidence de nombreux obstacles à l'intégration scolaire et, d'une manière plus générale, à l'adaptation et au bien-être de ces élèves. On note tout particulièrement des obstacles dans la compréhension et l'exécution de consignes au cours des périodes de transition à l'école (habillages, déplacements, récréations, toilettes, sorties), dans l'acceptation, autant par les enseignants que par les pairs, de la condition objective de l'enfant et des conséquences pratiques inéluctables de cette condition, dans plusieurs incidents critiques de la vie quotidienne relatifs à la vitesse de compréhension et d'exécution des tâches scolaires. Ces incidents critiques donnent souvent lieu à des divergences de vues entre parents et enseignants. Chez sept des huit enfants qui sont pourtant en classe spéciale, les mères racontent plusieurs incidents qui montrent bien leur attitude généralement négative et désabusée de la situation scolaire qui est actuellement celle de leur enfant. Une mère raconte avec amertume combien ses démarches juridiques avec la commission scolaire, puis avec la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec devant le tribunal furent pénibles et finalement assez stériles : « Des années d'efforts pour aboutir à pratiquement rien de concret. » Quand finalement la justice donnera raison aux parents, l'enfant aura maintenant... 18 ans et son intégration à la classe ordinaire au primaire serait dérisoire.

L'intégration scolaire peut certes et doit se préparer. Mais, à un moment donné, elle doit se décider et se faire. À la limite, si on attend que toutes les conditions favorables soient réunies, l'intégration ne se fera jamais. La Suède et l'Italie des années 70 n'étaient pas près, mais ils étaient décidés. La recherche fait un bout de chemin ; le politique doit décider. Les parents d'enfants à besoins particuliers ne doivent plus être seuls à revendiquer l'évidence qu'il faille adapter les services aux personnes et non l'inverse (Table de concertation des regroupements régionaux d'organismes de promotion du Québec, 1995).

Les parents québécois devant les tribunaux

Au nom de parents d'enfants handicapés, la *Commission des droits de la personne du Québec* s'est adressée, ces récentes années, au Tribunal pour faire déclarer discriminatoire (discrimination indirecte et discrimination systémique) la pratique de Commissions scolaires qui décidaient d'inscrire ces élèves dans des classes spéciales plutôt que dans des classes ordinaires. Les succès mitigés de ces démarches judiciaires ont mis en évidence les principaux obstacles actuels à l'intégration. Garon (1992) les résume ainsi, dans le cas notamment des élèves qui présentent une déficience intellectuelle :

- «- les résistances du milieu ;
- le manque d'outils pour l'évaluation des élèves, de leurs besoins et de leurs acquis ;
- les lacunes dans la formation du personnel ;
- le manque d'adaptation des programmes et du matériel scolaire ;
- les résistances à l'implication des parents ;
- l'organisation scolaire ;
- les problèmes liés à la concertation des intervenants et aux relations de travail ;
- les coûts et la répartition des ressources financières ;
- la collaboration entre les ministères impliqués.» (Garon, 1992, p. 105-106)

L'enquête de Garon et de ses collaborateurs conclut que « *l'ensemble des expériences d'intégration des élèves identifiés comme présentant une déficience intellectuelle part de l'éclatement de la notion de catégorie : l'intégration n'est en fait possible que si l'on accepte de tenir compte des caractéristiques individuelles de chaque enfant, de ses capacités tout autant que ses incapacités et de l'ensemble de ses besoins, et non pas seulement de ceux liés à ses incapacités.* » (Ibidem, p. 61)

On doit également toujours avoir dans l'esprit les effets pour l'élève de son inscription dans un système scolaire parallèle (Ibidem, p. 103).

Le frein sociétal

Parent, Fortier et Boisvert (1994, p. 177) voient, dans les facteurs suivants, les embûches principaux à l'intégration : « *attitudes négatives, méconnaissance du jeune en difficulté, manque de ressources et de service d'aide* ». Leur étude d'opinions et d'attitudes auprès de 153 enseignantes et enseignants de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue a porté sur sept conditions considérées comme essentielles à la réussite de l'intégration : application rigoureuse de la théorie de la normalisation, attitudes favorables envers les enfants en difficulté, évaluation adéquate et respect des besoins de l'enfant, préparation et concertation de tous les intervenants, utilisation du plan d'intervention personnalisé, support de la direction d'école à la philosophie de l'intégration et aux enseignants, ressources suffisantes sur les plans humain, financier et matériel. La recherche conclue sur cette note très pessimiste :

«... les enseignants ne sont pas favorables à l'intégration en classe ordinaire des enfants en difficulté. Ils seraient sans doute favorables à l'intégration des enfants qui ne présentent pas de troubles du comportement, qui ne nécessitent pas de services extracurriculaires et qui seraient capables de réaliser les objectifs académiques. De plus, les répondants semblent

insatisfaits du soutien qui leur est accordé dans ce processus. » (Parent, Fortier et Boisvert, 1994, p. 194)

D'une manière plus générale, et en gardant à l'esprit que cette recherche-cueillette de données ne porte que sur deux régions spécifiques du Québec, il est tout de même permis d'estimer réaliste de supposer que de larges segments de la population et notamment les enseignants n'adhèrent pas spontanément aux principes de l'intégration qui paraissent beaucoup plus évidents sous d'autres cieux. Il y a certes des exceptions : les commissions scolaires de Lakeshore et de Jeune-Lorette, par exemple, ont déjà réalisé l'intégration et règlent au jour le jour les problèmes quotidiens que la pratique pédagogique leur révèle. D'autres commissions, par contre, n'admettent l'intégration que dans la mesure où l'élève ne présente pas vraiment de problème ! On voit même des cas (Garon et al., 1992) où la commission scolaire consent des frais juridiques très considérables pour carrément combattre le droit de chacun de vivre avec les autres.

La Déclaration de Salamanque

Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales se sont réunis à Salamanque (Espagne), du 7 au 10 juin 1994, afin de faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous en examinant les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Organisée par le Gouvernement espagnol en coopération avec l'UNESCO, cette Conférence a rassemblé de hauts responsables de l'éducation, des administrateurs, des responsables politiques et des spécialistes, ainsi que les représentants de l'Organisation des Nations Unies et de ses institutions spécialisées, d'autres organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales et d'organismes donateurs.

La Conférence a adopté la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un Cadre d'action. Ces deux documents sont inspirés par le principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'« écoles pour tous » - c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun. En cela, ils représentent une importante contribution aux efforts entrepris pour réaliser l'éducation pour tous et pour améliorer l'efficacité pédagogique des établissements scolaires.

Les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du Sud et du Nord - ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie éducative globale et, pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent une réforme majeure des écoles ordinaires. (Préface de Federico Mayor à la Déclaration de Salamanque (1994))

Références

BINET, A. (1911) *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion, édition de 1947.

BOURNEVILLE, D.-M. (1889) *Histoire de la section des enfants de Bicêtre (1879-1889)*. Paris, Bicêtre : Imprimerie des enfants.

- BRAUNER, A. édit. (1988) Itard inédit. *Lieux de l'enfance* (Toulouse : Privat), 14-15, 400 p.
- BRAUNER, F. et BRAUNER, A. (1969) Le "Sauvage" psychotique de l'Aveyron. *La Tribune de l'enfance*, 61, mars.
- BRAUNER, A. et BRAUNER, F. (1986) *L'enfant déréel. Histoire des autismes depuis les contes de fées. Fictions littéraires et réalités cliniques*. Toulouse : Privat.
- BRAUNER, A. et MICHELET, A. (1981) *Écrits de E. Séguin*. Groupement de recherches pratiques pour l'enfance. Saint-Mandé, France.
- CANEVARO, A. (1986) *Handicap e identità*. Bologne : Cappelli.
- CANEVARO, A. et GAUDREAU, J. (1988) *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Rome : La Nuova Italia Scientifica, 198 pages, deuxième édition en 1989 ; troisième édition en 1991. GAUDREAU, J. et CANEVARO, A. (1990) *L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui*. Publié originellement par la Nuova Italia Scientifica (Rome), Université de Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, RR035, 225 pages. En langue italienne, l'ouvrage en est rendu à sa huitième édition.
- CANEVARO, A., BALZARETTI, C. et al. (1996) *Pedagogia speciale dell'Integrazione. Handicap : conoscere e accompagnare*. Florence : La Nuova Italia Editrice, Collection Biblioteca di Scienze dell' Educazione, 364 pages.
- CANEVARO, A., COCEVER, E. et WEIS, P. (1994) *Intégration scolaire d'élèves handicapés dans l'Union européenne. Analyses de cas en Émilie-Romagne (Italie), dans le Rhône (France) et dans l'Hessen (Allemagne)*. Union européenne, document inédit, version préliminaire, 171 pages.
- CLAPARÈDE, E. (édition de 1958) *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 4e édition.
- CONDILLAC, E. Abbé de (1754) *Traité des sensations*. Chapitre 7 "D'un homme trouvé dans les forêts de Lithuanie". Réédité par Fayard, 1984, pp. 253-255, Paris, Corpus des oeuvres de philosophie de langue française.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996) *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Avis à la ministre de l'Éducation du Québec, 124 pages.
- DIDEROT, D. (1749) *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*. Suivie de *Additions à la lettre sur les aveugles*. Paris : Éditions Garnier et Frères, 1961, pp. 73-164. Édition originale publiée à Londres.
- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.-P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques, 256 pages.
- FANCHER, R.E. (1987) Henry Goddard and the Kallikak Family Photographs. "Conscious Skulduggerry" or "Whig History"? *American Psychologist*, 42, 6, 585-590.
- GARDOU, C. (1993) L'intelligence et l'éducation des enfants déficients d'après Alfred Binet. *Cahiers Binet-Simon* (Toulouse), 634, 1, 19-32.
- GARON, M. et al. (1992) *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal : Les Éditions Yvon Blais inc. et la Commission des droits de la personne du Québec, 139 pages.
- GATEAUX-MENNECIER, J. (1989) *Bourneville et l'enfance aliénée. L'humanisation du déficient mental au XIXe siècle*. Paris : Centurion, Collection Païdos Histoire, 323 pages.
- GAUDREAU, J. (1962a) Les grands pédagogues et les problèmes scolaires de 1962. I. J.-M. Gaspard Itard et l'enseignement aux "idiots". *L'École canadienne* (Montréal), XXXVIII, 1, 37-38.
- GAUDREAU, J. (1980a) L'"affaire" Cyril Burt et ses implications pour la recherche en sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), 6, 2, 313-324.
- GAUDREAU, J. (1980b) *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*. Montréal : Éditions Québec/Amérique, 280 p.
- GAUDREAU, J. (1988a) Se Kaspar Hauser ritornasse ... Considerazioni sulla nozione di educabilità. *Conoscere l'handicap*. (Montesilvano, (PE), Italie, Edizioni dell'Istituto di Ricerca sulla Comunicazione), 4 (septembre-décembre), pp.17-25.
- GAUDREAU, J. (1988b) Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal : *Repères, essais en éducation*, 10, 25-38.

- GAUDREAU, J. (1989a) Et si Kaspar Hauser revenait ... Considérations sur la notion d'éducabilité. *Sauvegarde de l'enfance* (Paris), 44, 2 (mars-avril), pp.134-144.
- GAUDREAU, J. (1989b) Les deux familles de Martin Kallikak, ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal : *Repères, essais en éducation*, numéro thématique publié sous la direction de Jean Gaudreau et consacré aux pratiques de recherches en orthopédagogie, numéro 12, pp. 45-62 et Introduction à ce numéro thématique.
- GAUDREAU, J. (1990) Handicap et sentiment d'abandon dans trois contes de fées: le petit Poucet, Hansel et Gretel, Jeanmon-Hérisson. *Enfance* (Paris), 1990, 4, 395-404, numéro spécial édité par R. Zazzo et consacré à la recherche québécoise sur l'enfant.
- GAUDREAU, J. (1992) Aurore, l'enfant martyr. Essai sur l'origine de la violence faite aux enfants. *Santé mentale au Québec* (Montréal), XVII, 1, 55-72.
- GAUDREAU, J. (1993a) Petite histoire québécoise des théories explicatives des difficultés d'apprentissage scolaire depuis 1960. *P.R.I.S.M.E.*, Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant (Montréal), 3, 3, printemps, 380-393, numéro thématique "L'école face aux différences".
- GAUDREAU, J. (1993b) Aurore, l'enfant martyr. Vérification de la théorie de Helfer et Kempe sur la violence familiale faite aux enfants. Communication présentée à la 4e Conférence européenne sur l'enfant maltraité et négligé tenue à Padoue, du 28 au 31 mars 1993, 22 pages, document encore inédit. Une version française et anglaise de cette communication est disponible auprès de l'auteur.
- GAUDREAU, J. (1993c) Caractéristiques idéologiques de recherches québécoises récentes sur l'éducation des enfants présentant un déficit important du point de vue intellectuel. *Revue francophone de la déficience intellectuelle* (Montréal), 4, 2, 199-206.
- GAUDREAU, J. (1995) Analyse par la méthode systémique de situations éducatives uniques, inusitées mais exemplaires. *Revue européenne du handicap mental* (Paris), 2, 6, pp. 27-41.
- GAUDREAU, J. (1996) *Survivance des recherches québécoises actuelles en adaptation scolaire*. Communication présentée dans le cadre du Symposium consacré à l'éducation spéciale et tenu lors de la réunion de l'Université de Montréal du *Réseau international de recherche en éducation et en formation*, septembre 1996.
- GAUDREAU, J. (1997a) "Mais, qu'a-t-il fait hier?" Une journée dans la vie de douze enfants déficients intellectuels de Montréal. *Histoires de vie*. Communication présentée, dans le cadre du Colloque Défi Recherche, lors du seizième Congrès de l'Association du Québec pour l'intégration sociale (Rimouski). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 1997, volume 8, numéro spécial : Actes du Colloque, 61-63.
- GAUDREAU, J. (1997b) Accélération socioculturelle et instruments de mesure de l'intelligence pour enfants et adolescents. *Psychologie Québec*. (Montréal : Ordre des psychologues du Québec), 14, 4, 32-33.
- GAUDREAU, J. (1997c) *L'été 1961 au Mont-Providence de Rivière-des-Prairies. Souvenirs psychométriques à verser au dossier des Enfants de Duplessis.* Montréal (Hôpital Sainte-Justine) : *P.R.I.S.M.E.* volume 7, no 2, Été 1997, « École et santé mentale » (1ère partie), pp. 434-439.
- GAUDREAU, J. et al. (1998) *Croissance de l'enfant et école primaire*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin éditeur.
- GINESTE, T. (1981) *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris : Le Sycomore.
- GODDARD, H. H. (1912) *The Kallikak Family. A study in the Heredity of Feeble-Mindness*. New York : The Macmillan Company.
- GOUPIL, G. (1997) *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 2e édition.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1976) *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex) constitué en vertu de l'annexe 10 du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs, les commissions scolaires et les commissions régionales. Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation, 2 tomes.
- ITARD, J.-M. G. (1894) *Rapports et mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron*, suivi de *L'idiotie et la surdi-mutité*, puis *Appréciation de ces rapports* par DELASIAUVE. Préface de BOURNEVILLE : Éloge d'Itard. Paris : Félix Alcan, Progrès médical. L'ouvrage de Malson (1964) reproduit largement les deux Rapports d'Itard aux ministres français de l'Intérieur.
- KEBBON, L. (1987) Le principe de la normalisation. in IONESCU, S. éd. *L'intervention en déficience mentale*. Volume 1, chapitre II, pp. 63-76.

- LANE, H. et PILLARD, R. (1979) *L'enfant sauvage du Burundi*. Préface de B. F. Skinner. Paris : Inter Éditions.
- LEDUC, A. et al. (1988) *L'histoire d'apprentissage d'une enfant «sauvage»*. Brossard (Québec) : Behaviora, 281 pages.
- MALSON, L. (1964) *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*. Paris : Union générale des éditeurs. Collection 10/18.
- MANNONI, O. (1965) Itard et son sauvage. *Les Temps modernes*, 233, pp. 647-663.
- MAZIER, C. (1992) "Ouvrez les portes de l'école". *L'intégration des enfants handicapés en Italie et en France*. Paris : L'Inédite, 191 pages.
- MICHELET, A. (1969) Sur le Sauvage de l'Aveyron. *La Tribune de l'enfance*, 68, décembre.
- MONTESSORI, M. (1958) *Pédagogie scientifique*. Paris : Desclée de Brouwer. Édition originale : 1926.
- PANCHAUD MINGRONE, I. (1994) *La vie n'est pas spéciale. L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*. Lucerne : Édition SZH/SPC, 168 pages, préface d'A. Canevaro.
- PARENT, G., FORTIER, R. et BOISVERT, D. (1994) Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4, 2, 177-198.
- PÉLOQUIN, M.-J. et GAUDREAU, J. (1998) Développement d'activités pour susciter, en pédagogie de la coopération, l'apprentissage d'habiletés coopératives et sociales chez des adolescents qui présentent des incapacités intellectuelles légères et qui fréquentent une classe spéciale. Communication présentée au Colloque Recherche Défi 1998, dans le cadre du 17e Congrès annuel de l'Association du Québec pour l'intégration sociale (Hull).
- SARTRE, J.-P. (1970) L'existentialisme est un humanisme. Paris : Nagel.
- SÉGUIN, E. (1839) *Conseils à M. O... sur l'éducation de son enfant idiot*. in BRAUNER et MICHELET, 1981 (voir plus haut).
- SÉGUIN, E. (1846) *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris : Baillière. Réédité par BRAUNER et MICHELET, 1981 (voir plus haut).
- SÉGUIN, E. et ESQUIROL, (1839) *Résumé de ce que nous avons fait pendant quatorze mois, essai sur l'éducation d'un enfant*. Paris : Imprimerie Porthmann, brochure.
- SINGH, J.A.L. et ZINGG, R.M. *L'homme en friche. De l'enfant-loup à Kaspar Hauser*. Bruxelles : Éditions Complexe, préface d'A. Gesell.
- TABLE DE CONCERTATION DES REGROUPEMENTS RÉGIONAUX D'ORGANISMES DE PROMOTION DU QUÉBEC (1995) *La classe ordinaire pour elles et eux aussi*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, 38 pages.
- TINLAND, F. (1970) *Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans les bois à l'âge de 10 ans, publiée par Madame H...t*. Paris : MDCCLV. Texte attribué à Ch. M. de la Condamine. Paris : Éditions Ducros.
- UNESCO (1994) *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. 48 pages.
- UNESCO (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale présidée par Jacques Delors sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- VON FEUERBACH, A. (1832) Procès-verbal de l'instruction sur l'assassinat de Kaspar Hauser. [Kaspar Hauser. An account of an individual kept in a dungeon, separated from all communication from the world from early childhood to about the age of seventeen] Traduction anglaise de H.G. Linberg, Boston : Allen and Ticknor, 1833.
- WATSON, J.B. (1913) Behaviorism as a psychologist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Rätsel um Kaspar Hauser gelöst* (1996) *Der Spiegel*, no. 48, 25 novembre, pp. 254-273.