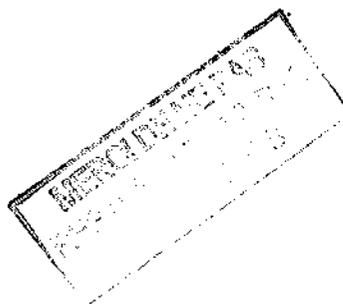


Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation
UNIVERSITE DE LYON II

ch 8892



THESE

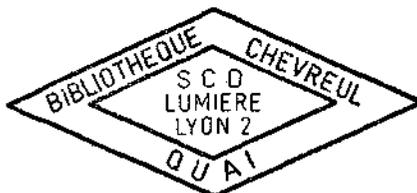
présentée et soutenue publiquement le 5 janvier 1999,
en vue d'obtenir le grade de Docteur de l'Université de LYON II
par

Monsieur Dominique BERGER

Pour une réévaluation
du concept de déficience intellectuelle

Essai de typologie pédagogique et psychologique

Tome 1



630863

Directeur de recherche : Monsieur le Professeur Charles GARDOU

Membres du jury :
Monsieur le Professeur Michel DEVELAY
Monsieur le Professeur François LANG
Monsieur le Professeur Charles RONCIN
Madame Nadja ACIOLY-REGNIER, Maître de conférences

« Ce qui nous parle, me semble-t-il, c'est toujours l'événement insolite, l'extraordinaire. Les trains ne se mettent à exister que lorsqu'ils déraillent, et plus il y a de voyageurs morts, plus les trains existent. »

« Il faudrait qu'il y ait derrière l'événement, un scandale une fissure, un danger, comme si la vie ne devait se révéler qu'à travers le spectaculaire. »

« ce qui se passe vraiment, ce que nous vivons, le reste, tout le reste où est-il ? »

Georges PEREC

L'infra-ordinaire¹

¹ PEREC (G.), L'infra-ordinaire, Paris, La Librairie du XX^{ème} siècle, Seuil, 1989

Claudine,
depuis vingt ans,

Jean et Céline,
presque aussi longtemps,

Mes parents,
au commencement.

Sylvie, Gilles, Eric et les autres enfants,
Leurs parents,
Nous leur devons beaucoup.

...

Il est toujours extraordinairement difficile d'expliciter pourquoi, à un moment donné, on entreprend un travail tel que celui-ci. Peut-être est-ce afin d'exorciser l'enfant que j'étais, qui soumis à l'aube de son adolescence, à la « psychologie scientifique de masse », s'était entendu proposer par un conseiller d'orientation, un Certificat d'aptitude professionnelle de maçonnerie, arguant du fait que les tests démontraient visiblement qu'il était illusoire d'envisager des études « longues ». C'est là, dans la douce quiétude d'un bureau soigneusement clos que j'ai entendu la première fois le mot de « déficient intellectuel ». Il a fallu alors l'opiniâtreté d'un professeur de collège pour me convaincre que la science, même exposée doctement pouvait avoir de singuliers hoquets...

à mes Maîtres...

Sommaire

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
PREMIÈRE PARTIE : CADRES ET ÉTUDES PRÉLIMINAIRES	18
Chapitre 1 D'abord un cadre méthodologique	19
Chapitre 2 Puis un cadre institutionnel	29
Chapitre 3 Une approche historique du concept de déficience intellectuelle	60
Chapitre 4 Pour penser l'intégration scolaire	93
DEUXIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PÉDAGOGIQUE	112
Chapitre 1 L'activité de la Commission de circonscription du second degré	113
Chapitre 2 La population d'étude	134
Chapitre 3 L'appréciation des disciplines scolaires.....	153
Chapitre 4 Les savoir-faire et savoir-être.....	208
TROISIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PSYCHOLOGIQUE	247
Chapitre 1 L'analyse de contenu des dossiers psychologiques	248
Chapitre 2 Sylvie, étude longitudinale	266
Chapitre 3 Le cadre conceptuel	287
Chapitre 4 Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle légère	300
CONCLUSION GÉNÉRALE	329
ANNEXES	341
INDEX DES AUTEURS CITÉS	421
TABLE DES ILLUSTRATIONS	424
BIBLIOGRAPHIE	428
TABLE DES MATIÈRES	446

Introduction

Penser la déficience intellectuelle légère consiste à se saisir d'un concept dans son histoire, ses paradoxes, son humanité, sa complexité. Cette question nous projette dans le champ de l'affect, où se mêlent inconscient et identifications projectives, angoisses et mécanismes de défenses, amour et haine. L'intrication du social et du passionnel vient déranger le pédagogue dans ce qu'il est au plus profond de lui-même. L'enfant déficient intellectuel léger angoisse et renvoie à son propre échec, oblige à une quête incessante d'informations afin d'ajuster ses pratiques pédagogiques. Et cette quête, nous indiquent Philippe MEIRIEU et Michel DEVELAY, contraint le maître à outrepasser son rôle. Il n'est pourtant ni dans sa vocation de se transformer en psychologue, ni de reconstituer l'histoire du sujet, pas plus qu'il ne lui appartient de tenter d'identifier les causes qui déterminent le comportement déficitaire. Cependant, « *ne pas chercher à expliquer ne veut pas dire ne pas prendre en compte* »². C'est bien là que réside le paradoxe fondamental de la relation pédagogique à l'enfant déficient intellectuel léger.

L'intérêt porté à ces enfants est un phénomène social récent. Parmi les facteurs qui ont présidé à sa genèse, des auteurs, comme Antoine PROST³, s'accordent à reconnaître que la révolution industrielle du XIX^{ème} siècle a impliqué une nouvelle définition des critères sociaux d'adaptation et une sélection d'ordre intellectuel, en fonction des exigences d'une société où l'intégration n'est possible que par la capacité à produire⁴. L'alphabétisation croissante des masses est une des conséquences de cet éclatement des structures sociales anciennes dont le seuil de tolérance était d'autant plus grand que le savoir restait l'apanage d'une minorité. La naissance des sociétés industrielles impose et généralise une connaissance minimale des techniques et rend urgente sans pour autant l'assumer, l'amélioration du niveau de formation. Il faut cependant attendre la loi du 18 mars 1882 faisant définitivement obligation de l'enseignement primaire. L'école est

² DEVELAY (M.) & MEIRIEU (Ph.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992, p. 170

³ PROST (A.), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1965*, Paris, A. Colin, 1969

⁴ MIRABAIL (M.), « Mise en question de la débilité mentale », *Les difficultés mentales chez l'enfant*, Toulouse, Privat, 1992

plus alors que des justifications idéologiques, des séductions et des fascinations doctrinales. Dans cette recherche nous avons tenté d'éviter ce piège en ancrant notre recherche dans une double perspective, à la fois pragmatique et théorique mais également individuelle et sociale. Il ne s'agit pas d'opposer deux conceptions mais de redéfinir les niveaux de leur efficience.

L'étude des mécanismes sociaux et économiques souligne que c'est à travers l'échec scolaire qu'apparaît la déficience intellectuelle. Pourtant, cette notion n'appartient pas qu'au champ de la sociologie. La façon dont ce concept se saisit culturellement en référence à l'école est mise en lumière également dans ses acceptions médicales, psychopathologiques ou psychanalytiques. La pathologie de l'intelligence est en permanence investie par l'institution d'une signification éducative. L'approche historique que nous avançons dans la suite de ce travail montre cette double filiation entre le champ ⁸ de la psychopathologie et celui de l'éducation. L'essor des études en psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent est intimement lié à la reconnaissance de leur objet par les textes officiels qui instituent depuis 1909 la débilité et en font sinon une maladie du moins un problème social.

Jusqu'à nos jours, l'histoire des recherches porte la double marque de ce passé médical et éducatif. Si nous objectons à juste titre que l'initiative de la scolarisation des enfants appartient plus aux médecins ⁹ qu'aux pédagogues, il nous faut quand même souligner que c'est par rapport à l'éducation elle-même, à la scolarisation que l'existence de « l'idiot » ¹⁰ est envisagée. Ce qui le définit d'abord, c'est qu'il n'est pas ou peu éduicable, avant d'être considéré comme malade. L'enfant « débile » qui nous préoccupe, objet d'étude de la psychopathologie, est d'abord un objet social et une référence sociale, même

⁸ Le terme « champ » est emprunté au registre de la sociologie. Il est utilisé selon la définition de Pierre BOURDIEU, *Questions de sociologie*, Paris, éditions de Minuit, 1984

⁹ Dès 1824, à l'hôpital de la Salpêtrière, à Paris, le docteur BELHOMME ébauchait « *l'instruction collective des idiots* ». C'est grâce à l'influence des Docteurs VOISIN, SEGUIN et FALRET que des classes ont été installées dans les deux grands hospices parisiens.
Cf. GATEAUX-MENNECIER (J.), *BOURNEVILLE et l'enfance aliénée*, Paris, Paydos-le Centurion, 1989

¹⁰ Le terme est proposé en 1818 par le Docteur ESQUIROL cité par Roger PERRON « De l'idiotie à la débilité mentale », in ZAZZO (R.) et coll., *Les débilités mentales*, Paris, A. Colin, 1979, pp. 50 & s.

négative, en fait un sujet et non pas la variété clinique des nosologies dont il pourrait relever. Ce que nous avons pu apercevoir à travers cette recherche sur le système d'intelligibilité de la déficience intellectuelle dépasse la psychiatrie et la psychologie pour s'ouvrir et se redéfinir dans l'histoire même de la culture. Il n'existe pas plus de discours vrai, fermé et achevé sur la débilité qu'il n'en existe sur la folie et sur l'humain. Une tentation discursive exhaustive porterait irrémédiablement la marque d'une histoire et ne pourrait que parler en termes normés d'une réalité qui est tout autre.

Seule une rationalité issue de l'impérialisme positiviste peut illusoirement contraindre à l'intérieur du système clos du même et de l'identique les figures de ce qui ne sera jamais pour elle que de l'aliénation mentale. L'histoire de la déficience intellectuelle légère appartient à celle plus large de la déficience mentale. Elle se joue ici et passe par une redéfinition critique tant sur le plan social que pédagogique, des objectifs et des pratiques psychologiques. La problématique actuelle réside là. D'un côté, la psychométrie et la psychopathologie non analytique s'efforcent de jalonner le champ de la déficience dans une perspective renvoyant aux normes statistiquement définies de l'intelligence et de la normalité ; de l'autre, sous l'influence de la pédagogie spécialisée, de la psychanalyse et de la sociologie, ces normes perdent de leur nécessité afin de libérer la part d'histoire et rendre la parole à ceux qui en ont été si longtemps privés ¹¹.

Dans le premier cas, l'enfant testé et examiné est replacé dans une échelle qui est celle de la « distribution normale »¹² plus ou moins importante de l'intelligence. Chacun des enfant déficients intellectuels légers est alors situé dans un ensemble de comportements objectivables et mesurables qui ne prennent un sens que dans le rapport amoindri qu'ils entretiennent avec les conduites de ceux que le nombre juge adaptées. Pour Michel MIRABAIL ¹³ « mesuré au quotient de

¹¹ CASPAR (P.), Le peuple des silencieux, une histoire de la déficience mentale, Paris, Fleurus, 1994

¹² Dans une acception statistique du terme, a distribution normale renvoie à une répartition gaussienne d'une population.

¹³ MIRABAIL (M.), *jam. cit.*, p. 36

son intelligence, l'enfant déficient ne prend sens que dans le rapport aliénant à la norme qui le définit comme mineur intellectuel, comme un " minus" ... »

Dans le second cas, avant d'être affaire de spécialistes, la déficience intellectuelle légère s'inscrit dans le paysage des processus par lesquels le sujet parvient à « être » dans une relation symbolique. Elle apparaît alors comme un accroc dans l'histoire du symbole, et fait résonner les aléas de notre propre histoire, celle de nos rapports « oubliés » au père et à la mère, elle ravive les expériences douloureuses de l'échec et la fragilité des colmatages et des oublis. L'enfant en échec scolaire massif, celui qui, très jeune, déjà interpelle le maître le renvoie à sa propre insuffisance. Les insuccès renvoient à des blessures de « l'amour-propre » et dérangent l'estime de soi et, à ce titre, constituent toujours une menace. Il est donc plus facile de réagir par la mise en question d'autrui, par le test ou l'objectivation de l'anormalité, dès lors définie comme pathologie potentielle, que d'accepter le risque inconfortable d'une confrontation à l'Autre. Pourtant celle-ci est désormais inévitable¹⁴. La suppression de la quasi-totalité des classes de perfectionnement et la création des classes d'intégration scolaire obligent à réviser des pratiques institutionnelles et tendent à modifier fondamentalement la perception et la prise en compte pédagogique de l'échec scolaire global. En contrepartie, le maître et le psychologue scolaire se voient contraints d'abandonner une position confortable d'extériorité, où seule serait en jeu la référence objective à un critère ou à une conduite, pour s'intéresser au sens que prend la déficience dans une compréhension pédagogique longitudinale et une structuration psychologique originale.

Le cadre de ce travail s'est constitué dans un double mouvement, celui de la personne et celui du fonctionnement institutionnel ; dans une double approche groupale et individuelle ; dans une double visée herméneutique et nomothétique, entre comprendre et expliquer. Ainsi, vise-t-il à mettre en lumière des relations causales, la caractérisation des fonctionnements, mais également des événements explicatifs d'une situation, grâce à l'éclairage interprétatif d'outils divers, en

¹⁴ L'évolution de la société et les différents textes s'appuyant sur la Loi d'orientation de 1975 sur l'intégration des personnes en situation de handicap conduisent à l'abandon progressif des pratiques de relégation. L'Education nationale suit ce mouvement qui trouve sa concrétisation dans la Loi d'orientation de juillet 1989 qui réforme l'école primaire.

particulier, historiques et psychologiques. Il ne prétend à aucune exhaustivité. Tout au plus tente-t-il de rendre compte d'une démarche personnelle, d'un questionnement déjà ancien, d'un regard posé sur une enfance en souffrance.

Une pratique professionnelle d'enseignant spécialisé en classe d'adaptation, puis de rééducateur et enfin de psychologue scolaire, nous a permis pendant plus de vingt ans, de rencontrer des enfants réputés déficients intellectuels légers (recrutés selon les critères de l'OMS). Nous avons pu à leur contact faire les observations suivantes : d'abord, l'absence dans la plupart des cas d'une étiologie organique déterminante, un seul cas apparemment incontestable en dix ans. Ensuite, tous présentent des perturbations relationnelles parfois très précoces. Par ailleurs, une majorité d'enfants échappe au cadre strict de la débilité réputée « *simple, harmonique et sans troubles associés* »¹⁵, nous constatons la permanence de troubles associés, de dysharmonies évolutives ou fixées, de pseudo-débilité. Enfin, l'échec global et l'inappétence scolaire qu'ils présentent ne semblent avoir que peu d'incidence sur leur vie extra-scolaire.

Autant d'éléments qui nous permettent de penser que nous ne sommes pas face à une entité nosographique bien définie, du moins pour le groupe étudié : celui des déficiences intellectuelles légères que nous pouvons rencontrer dans les classes de perfectionnement, les classes d'intégration scolaire et les structures accueillant ce type de population. Il s'ensuit que l'approche traditionnelle avec ses critères usuels en référence à l'étiologie, dans une logique défectologique, est donc insuffisante pour rendre compte de ce que l'on peut repérer chez certains enfants. En tout cas, elle s'avérait insatisfaisante dans notre pratique professionnelle à la fois sur le plan de la compréhension de la spécificité de cette population comme sur le plan éthique. Comment ne pas s'interroger face à ces enfants, dont l'échec scolaire est patent, que l'on voit au fil des années désinvestir l'école dans un mouvement douloureux et paradoxal ? Notre thèse se déploie autour de la problématique suivante : *en quoi l'imprécision notionnelle et nosographique du concept de déficience intellectuelle légère peut-elle contribuer*

¹⁵ Telle qu'elle a pu être définie par René ZAZZO, Les déficience mentales, Paris, A. Colin, 1979

désormais engagée dans un processus social au terme duquel l'adaptation économique et culturelle est en jeu.

Bernard CHARLOT ⁵ nous montre comment les structures hiérarchiques du système éducatif s'articulent selon la nature des rapports entre les classes sociales de l'époque. L'école joue le rôle ambivalent d'espérance de promotion sociale tout en justifiant par une idéologie implicite du don et de l'intelligence les échecs rencontrés. En outre, selon Michel MIRABAIL ⁶, « *une distance significative du point de vue sociologique et politique sépare les critères intellectuels de l'école, apanage d'une classe sociale et la pré-culture des classes étroitement dépendantes de l'école* ». Nous sommes face à une inégalité de fait devant la scolarisation qui offre en droit la possibilité de réussite à chacun, qui masque la différence entre l'avenir objectif des élèves socialement déterminés dans leurs choix et leurs scolarités par leur milieu d'origine, et la chance d'une adaptation scolaire et professionnelle aléatoire.

Dans cette logique, définir la déficience intellectuelle légère par l'échec scolaire véhicule une grande ambiguïté. L'inadaptation intellectuelle ne peut se comprendre par simple référence aux seules normes de l'école, en omettant de poser la question sociologique de ces normes, ce qui ne revient pas davantage à conclure à l'inexistence de droit de la déficience mentale. Nous visons seulement à souligner que le sens du concept de déficience intellectuelle légère a son origine dans l'histoire même de ses conditions historico-sociales d'apparition ⁷. Mais poser ainsi a priori l'interrelation de cette notion avec la structure sociale ne conduit-il pas à en nier la dimension proprement pathologique pour ne voir en elle qu'un simple phénomène social ?

La question renvoie en elle-même à une vision dichotomique : une approche ferait de la déficience intellectuelle un handicap socioculturel ; l'autre tenterait de discerner l'étiologie d'un état pathologique. À simplifier ainsi, l'alternative ne donne le choix qu'entre des théories qui s'opposent. Les démonstrations ne sont

⁵ CHARLOT (B.), *La mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1977, pp.10-11 & pp. 20-23.

⁶ MIRABAIL (M.), *jam. cit.*, p.21

⁷ Nous verrons plus avant comment Françoise MUEL-DREYFUS développe ce point de vue.

à faire obstacle à la prise en charge pédagogique de l'enfant réputé déficient intellectuel léger et en conséquence entraver, voire altérer son développement ?

Cette formulation rend compte d'un questionnement permanent qui trouve son origine dans une activité professionnelle de psychologue scolaire et de psychothérapeute. Les enfants réputés déficients intellectuels légers que nous avons eu l'occasion de rencontrer, nous ont toujours laissé une impression particulière et une profonde insatisfaction personnelle. Comment ces enfants, exclus scolaires qui peuvent présenter un tableau réel de souffrance, se construisent-ils autour de leur symptôme ? En quoi l'institution qui les rejette, en créant des classes ghettos et en prônant une intégration impossible, en a dans le même temps besoin pour maintenir l'homéostasie de son fonctionnement ? A l'issue de nombreuses prises en charge, dans le cadre des Groupes d'aide psychopédagogique d'abord, des Réseaux d'aide spécialisée ensuite, que s'est-il passé pour que ces enfants « déficients intellectuels » soient en déficience ? Ne serait-ce pas par un exercice raté et peut-être inopportun de leur intelligence, mais qui demeure cependant une expression de leurs capacités ?

A nos yeux et c'est là notre hypothèse centrale de recherche, le flou nosographique du concept de déficience intellectuelle légère a entraîné depuis 1909, une absence de définition notionnelle dans la prise en compte institutionnelle, tant sur le plan du contenu des textes officiels que de l'organisation du système scolaire. Les pratiques pédagogiques qui en découlent, ne réduisent que peu les difficultés des enfants, les amplifient parfois, voire en créent de nouvelles. Une autre approche de ce concept est donc susceptible de permettre une meilleure compréhension et un traitement éducatif plus adapté.

Nous entendons vérifier cette hypothèse à travers l'étude du développement du concept de déficience intellectuelle légère dans les textes officiels des ministères de l'Instruction publique, de l'Education nationale et des Affaires sociales. Puis, nous verrons comment fonctionne aujourd'hui le dispositif de prise en charge des enfants réputés déficients intellectuels légers dans le département de la Haute-Loire. Nous avons choisi de porter notre attention sur ce département pour des raisons de proximité avec les structures, les institutions et les personnes.

Ensuite, à travers la description du fonctionnement de la Commission de circonscription du second degré, nous tenterons une première typologie de la population qui nous intéresse et de sa prise en charge institutionnelle. L'analyse de contenu des dossiers pédagogiques et psychologiques des enfants orientés en SES-SEGPA nous permettra ensuite d'affiner cette première représentation en dégagant des traits saillants. Enfin, trois études de cas sur les plans pédagogique et psychologique compléteront notre dispositif méthodologique. La première, longitudinale, rendra compte du développement d'une structuration déficitaire et introduira une première modélisation en liaison avec l'économie dépressive. Les deux suivantes permettront une compréhension plus approfondie de la construction déficitaire et de son fonctionnement.

Notre hypothèse de recherche trouve son origine dans une succession d'observations des parcours scolaires d'enfants « déficients intellectuels ». En effet, nous avons eu à maintes reprises, à rencontrer des enfants dans des groupes scolaires ou dans des écoles de hameaux, qui ne pouvaient fréquenter des classes de perfectionnement pour des raisons diverses. Au fil des années, nous avons constaté leur progression scolaire. Ils suivaient tant bien que mal un cursus élémentaire dans lequel ils avaient une place et où ils étaient reconnus. Les maîtres avaient appris à « faire avec » et leur proposaient des démarches d'apprentissage adaptées. Ces enfants, le plus souvent en échec dans les disciplines dites fondamentales, présentaient cependant un tableau scolaire contrasté, avec de nombreuses réussites, notamment dans le registre des compétences transversales et dans certaines disciplines, généralement considérées comme secondaires. Simultanément, nous pouvions voir s'étioler sur le plan psychologique et sur celui des performances scolaires, d'autres enfants scolarisés en classe de perfectionnement.

Dans les groupes scolaires, la spécificité des classes spécialisées crée une sorte de désert pédagogique. L'image qui leur est assignée tant par les enseignants que par les enfants (« *la classe des fous* »¹⁶), renforce l'idée « *qu'il n'y a plus rien à faire* » au niveau didactique et pédagogique, lorsqu'un enfant y est orienté.

¹⁶ C'est l'expression que les élèves, de la classe de perfectionnement, du groupe scolaire où j'exerçais comme psychologue, utilisaient pour se désigner.

Il suffit alors dans une logique fondée sur une pédagogie compassionnelle de type rogerien d'attendre que l'élève « se développe » et apprenne à son rythme. Cette voie duelle - d'un côté l'enseignement spécialisé, de l'autre l'enseignement ordinaire - si bien installée dans le fonctionnement de l'Ecole conduit, nous semble-t-il, à réaliser une économie substantielle au niveau de la réflexion pédagogique, en situant l'enfant en déficience dans une liminalité étrange telle qu'a pu nous aider à la penser Charles GARDOU.

Combien de fois avons-nous vu poindre des représentations prégnantes au fil des conversations avec les maîtres ! Nombre d'entre eux s'interrogent sur le bien-fondé d'une recherche de solutions dans l'école, puisque « ces élèves » sont différents et qu'ils relèvent, de ce fait, d'un ailleurs psychologique ou pédagogique. Une autre conception, convergente, les amène à penser que seul l'enseignement spécialisé peut répondre à cette spécificité. Les enseignants « normaux » n'en auraient ni la compétence ni les moyens. Ils exposent ainsi, leur propre sentiment de déficience et d'impuissance et montrent combien il est peu sécurisant d'envisager un problème sous l'angle de ses insuffisances. La réponse est alors « simple » : lorsque l'enfant est en classe de perfectionnement ou en Clis, il n'est plus sous la responsabilité du maître ordinaire et qui ne se sent donc plus concerné. La position sociale périphérique ainsi assignée aux élèves déficients intellectuels légers, en marge de la scolarisation « normale » mais cependant dans l'école « obligatoire », leur confère un statut dans l'entre-deux, dans l'attente et l'incertitude de situation entre le normal et le pathologique ¹⁷.

La classe de perfectionnement ne peut donc être vécue que comme un lieu transitoire, où les investissements scolaires sont par définition limités. « *Ce n'est pas une vraie école* », nous disait un élève. C'est une classe d'attente pour un ailleurs hypothétique. Il y a là une logique dépréciative qui entraîne les enfants dans une spirale où le désinvestissement altère l'efficacité scolaire et intellectuelle. Cette réduction conduit à un renoncement supplémentaire qui entraîne une déficience encore plus grande. Combien de maîtres de classe de perfectionnement constatent, après chaque période de vacances, sous forme de

¹⁷ GARDOU (Ch.), « Les personnes handicapées exilées sur le seuil », Revue européenne du handicap mental, 1997, Volume n°4, pp. 6-17

plainte, que les enfants « *ont tout oublié* » comme si l'école n'avait pas de sens directement perceptible pour eux.

Le deuxième volet de notre l'hypothèse de recherche s'articule directement sur le développement précédent. Nous nous efforcerons de démontrer à travers la description longitudinale de l'évolution d'une fillette et deux études de cas qu'il existe une dynamique dans le fonctionnement déficitaire. Cette approche, en liaison avec les nouveaux textes sur la mise en place des cycles, et la circulaire sur la création des Classes d'intégration scolaire permet une vision renouvelée des apprentissages. Elle relativise la fonction prescriptive assignée à la psychologie en réintégrant la pédagogie comme première dans le champ scolaire. Repensé dans le contexte historique d'une personnalité, le problème de la déficience intellectuelle légère perd singulièrement de sa spécificité. Resitué dans la trame évolutive de l'enfant, il reprend le sens global que lui confère en retour l'histoire même de l'enfant. Il s'agit alors de dépasser la vieille dichotomie entre le normal et le pathologique issue des recherches tératologiques du XIXème siècle et aller plus avant dans la recherche du sens de l'altérité, la reconnaissance et la prise en compte de la différence à l'école. L'apport de la psychologie se définit alors simplement comme un éclairage non seulement sur des capacités toujours relatives mais aussi sur un fonctionnement contrasté. Il s'inscrit dans une logique économique dynamique et originale de la personnalité où existent des points positifs sur lesquels le pédagogue peut s'appuyer. Cela exige de ne plus se situer dans une conception pyramidale de l'apprentissage, dans laquelle l'absence de connaissances de base implique une absence de possibilité d'accès au niveau supérieur. Il lui faut développer une nouvelle approche fondée sur une logique transversale où les compétences sont premières et où la progression peut s'effectuer de manière différenciée y compris dans les savoirs.

Le préalable incontournable à tout travail de recherche consiste à définir les cadres dans lesquels ce dernier va se développer. C'est un processus complexe que de se proposer de construire un objet de savoir. Il convient, en premier lieu, de délimiter le terrain, d'élaborer un projet, de choisir les matériaux. Mais bien avant d'apparaître comme l'œuvre d'un bâtisseur, le travail du chercheur s'apparente d'abord à celui de l'architecte. Il ne suffit pas de disposer de

matériaux. Un plan est nécessaire dont la conception est soumise à aux caractéristiques de ces matériaux et à la connaissance que peut en avoir l'architecte. Il n'y a pas d'autre mise en œuvre possible. C'est un processus dialectique, un aller et retour complexe et permanent entre le réel et son interprétation. Il demeure au chercheur la liberté d'utiliser des techniques, des dispositifs, des outils disponibles. Le choix n'en est pas aisé. Parfois, le terrain s'avère mouvant, passionnel et des enjeux importants viennent le rendre plus difficile encore. Notre recherche n'échappe pas à ces règles. Elle s'inscrit dans une constante relation dialectique entre un aspect pragmatique et une rigueur conceptuelle. Elle vise à se dégager d'une causalité linéaire par trop réductrice en se voulant une approche compréhensive. Ainsi, dans cette première partie, nous aborderons successivement le cadre méthodologique de recueil des données, le cadre institutionnel dans lequel évolue la population qui nous préoccupe. Nous proposerons ensuite une approche historique du concept de déficience intellectuelle légère avant d'en venir à sur son évolution actuelle.

Première Partie :
Cadres et études préliminaires...

Chapitre 1

D'abord un cadre méthodologique...

Le recueil des données

La vérification de l'hypothèse va s'effectuer à travers l'analyse et l'utilisation de différents corpus. Le premier consiste en une revue des publications. La recherche bibliographique a été principalement effectuée à la Bibliothèque universitaire de LYON pour les thèses et la revue des articles publiés sur le sujet. Nous avons utilisé les bases de données « CD THESE », « Psyclit » et les CD-ROM « Journal *le Monde* 1987/1990 » et « Journal *le Monde* 1991/1994 ». Le service de documentation de l'Institut universitaire de formation des maîtres d'Auvergne, nous a également permis d'accéder au « Catalogue sur CD-ROM »¹⁸ de la Bibliothèque nationale. Nous nous sommes également servi des moyens actuels de communication et en particulier l'outil que nous offre le réseau informatique international et les différents sites qu'il met à notre disposition : par exemple, la base de données OPALE¹⁹ de la Bibliothèque nationale de France.

Le second corpus à caractère historique est composé pour partie des ouvrages provenant de la bibliothèque de l'École normale d'instituteurs de Haute-Loire, en dépôt à l'Institut universitaire de formation des maîtres du Puy-en-Velay. Il s'agit de documents et de livres anciens édités depuis le début de ce siècle. Nous avons pu travailler sur les premières parutions des ouvrages d'Emile DURKHEIM, d'Hyppolite TAINÉ, d'Alfred BINET et de Théodore SIMON, mais également sur des travaux d'élèves-maîtres, notamment ceux de Henri MASCLAUX, qui a décrit le fonctionnement et les élèves de la classe de perfectionnement de la commune d'Espaly-Saint-Marcel en 1950. L'autre partie rassemble les textes administratifs de référence, publiés par le Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Ils sont consultables à la Bibliothèque nationale de France et à l'Inspection académique de Haute-Loire. Ils ont été gracieusement mis à notre

¹⁸ Éditions de juillet 1995 et de juillet 1996

¹⁹ Bibliothèque nationale de France : <http://www.bnf.fr/>

disposition par l'Inspecteur de l'Education nationale en charge de l'adaptation et de l'intégration scolaire ²⁰.

Toutes les données relatives à la géographie humaine et sociale et à l'évolution démographique du département de la Haute-Loire proviennent des services auvergnats de l'INSEE et du service de documentation du Conseil général. Les données scolaires quantitatives nous ont été fournies principalement par le service des études statistiques de l'Inspection académique. Elles concernent essentiellement les effectifs et les évolutions de cohortes, en termes globaux ou spécifiques. Cependant, nous avons été confronté au fait que les indicateurs ont parfois changé au fil des années. Les regroupements et les typologies s'effectuent différemment en fonction des époques. Ainsi, les chiffres concernant la population des classes d'enseignement spécialisé annexées aux écoles ordinaires regroupaient les élèves fréquentant des classes d'adaptation n'accueillant pas de déficients intellectuels, les classes scolarisant des enfants handicapés auditifs et les classes de perfectionnement; depuis la rentrée scolaire de 1992, seuls y sont comptabilisés les enfants fréquentant les Clis.

La commission de circonscription du second degré constitue notre principale source d'informations ²¹. Pour des raisons déontologiques de confidentialité, nous n'avons pu avoir accès aux données concernant les renseignements sociaux et médicaux. En effet, ces informations ne peuvent être communiquées qu'à des personnels assistants ou à des médecins pour les comptes rendus médicaux. Cette commission a en charge le traitement des procédures d'orientation à l'issue de la scolarisation en école élémentaire : classe de perfectionnement, Clis ou enseignement ordinaire. C'est la seule instance administrative où la totalité des comptes-rendus pédagogiques et psychologiques concernant la population des enfants réputés déficients intellectuels légers se trouve rassemblée. De plus, il est possible d'obtenir les données en provenance de

²⁰ Nous remercions particulièrement Paule LAMEESH, secrétaire de l'IEN, qui n'a pas hésité à entreprendre des recherches approfondies dans les archives pour y trouver, par exemple, le texte de la loi du 15 juillet 1909 paru au Journal officiel en octobre de la même année.

²¹ Grâce à l'aimable autorisation de Jean-Louis GUINAMAND, Inspecteur de l'Education nationale en charge de l'Adaptation et de l'intégration scolaire, Eliane PREGHENELLA, secrétaire de la Commission, a bien voulu prendre du temps sur ses congés annuels pour mettre à notre disposition un ensemble exhaustif de dossiers d'enfants, de rapports d'activités, de comptes rendus divers.

l'enseignement privé. Comme nous l'avons exposé précédemment, les dossiers individuels transmis à la CCSD sont composés de l'ensemble des feuilles de renseignements psychologiques, pédagogiques, sociaux et médicaux depuis le premier signalement. Cela permet de disposer d'éléments complets sur les sujets concernés par notre étude et avoir une vision longitudinale permettant la description des évolutions. En effet, pour les élèves des classes de perfectionnement et des Clis, il est difficile de pouvoir rassembler l'ensemble des dossiers des Commissions de circonscription pour l'enseignement préscolaire et élémentaire compte-tenu de leur dispersion géographique.

La population d'étude

Pour définir la population sur laquelle porte notre recherche, nous avons réuni, dans un premier temps, l'ensemble des données relatives aux activités de la CCSD depuis l'année 1987, pour dégager à la fois les grandes lignes du fonctionnement institutionnel, celle de la gestion de la population étudiée et une typologie sommaire. A la suite, un premier sous-corpus a été constitué par l'ensemble des dossiers soumis au cours de l'année 1995 à la Commission de circonscription du second degré. Afin de délimiter ce premier échantillon, nous avons retenu les dossiers des enfants qui répondaient aux deux critères suivants : la commission a évoqué la présence d'une déficience intellectuelle légère et a proposé une orientation dans un établissement pouvant les accueillir (SES-SEGPA²² ou EREA²³).

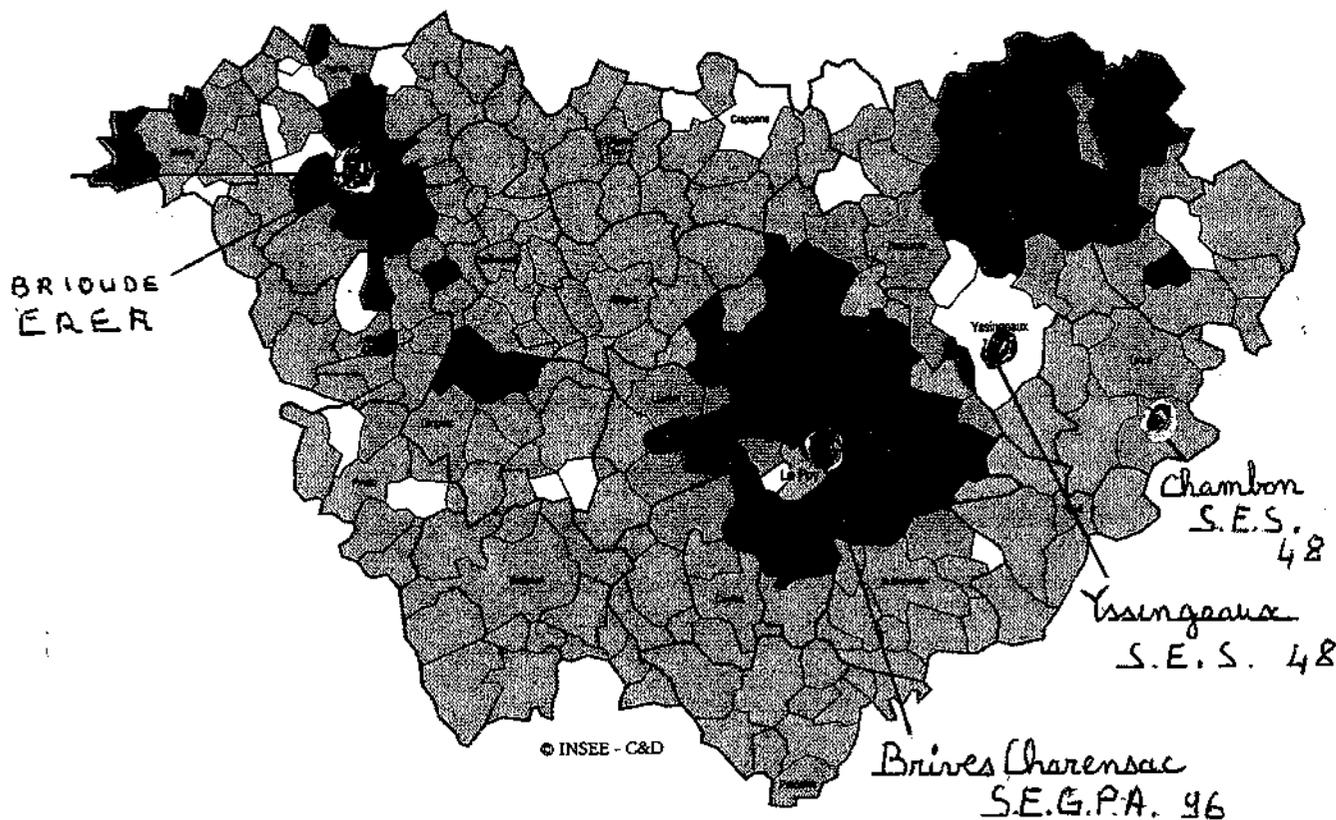
Il existe actuellement cinq structures répondant aux critères définis : quatre Sections d'éducation spécialisée ou Sections d'enseignement général et professionnel adapté (deux sur la zone du Puy-en-Velay [une à Brives-Charensac et une annexée au Pensionnat « Notre-Dame de France »], une située au Chambon-sur-Lignon, et une à Yssingeaux) et une Ecole régionale d'enseignement adapté à Brioude. Les SES et SEGPA sont annexées à des collèges, tous situés dans la moitié Est du département. Il semblerait que les

²² SES : Section d'éducation spécialisée

²³ EREA : Ecole régionale d'enseignement adapté

enfants, présentant les mêmes caractéristiques et habitant dans la moitié Ouest soient orientés préférentiellement sur l'EREA de Brioude.

Localisation des SES-SEGPA et de l'EREA



Parmi la population ainsi définie, nous avons sélectionné les enfants dont les dossiers pédagogiques et psychologiques nous ont été communiqués. Nous sommes de la sorte, en possession d'un sous-corpus initial de deux cents trente-deux dossiers d'enfants dans lequel nous définissons un corpus secondaire, plus restreint, de cinquante-quatre dossiers : vingt filles et trente-quatre garçons, âgés de douze à treize ans et demi. Le passage entre le corpus initial et le corpus secondaire s'est effectué selon deux critères. D'abord, dans une perspective de cohérence, tous les documents retenus dans le corpus secondaire concernent des enfants orientés en SES-SEGPA. Ensuite, nous avons privilégié la proximité avec les structures d'accueil afin de rencontrer les enfants, mais également les professionnels ayant travaillé avec eux. Les entretiens réalisés sont venus enrichir notre réflexion.

Les données dont nous disposons composent différents groupes : un premier est formé essentiellement des procès-verbaux des Commissions depuis 1987 et des comptes rendus annuels d'activités, un second rassemble les dossiers psychologiques et pédagogiques des enfants gérés par la Commission au cours de l'année scolaire 1994/1995 à l'issue de leur scolarisation en école élémentaire (classes de perfectionnement et enseignement ordinaire) ou après la fréquentation d'une sixième de collège. Le travail de traitement a consisté principalement à élaborer une approche quantitative, afin de dégager les principaux axes de fonctionnement de l'institution.

Le corpus secondaire constitué par les dossiers des élèves orientés en SES-SEGPA permet de dresser un tableau scolaire et psychologique précis des enfants réputés déficients intellectuels légers. Il a été enrichi par des données complémentaires provenant des archives des Réseaux d'aide spécialisée de Pont-Salomon, de Monistrol-sur-Loire et d'Yssingeaux qui ont bien voulu communiquer les dossiers psychologiques et pédagogiques des enfants orientés en Clis, en classe de perfectionnement ou en SES-SEGPA. Dans cet ensemble nous avons retenu trois dossiers particulièrement intéressants. Pour des raisons déontologiques, les noms, prénoms, adresses et lieux d'habitation ont été systématiquement transformés afin de rendre impossible l'identification des enfants et des familles.

La méthodologie d'analyse de contenu

L'ensemble de ce corpus est utilisé pour les différentes opérations d'analyse de contenu. Les techniques utilisées sont celles décrites par Laurence BARDIN²⁴. Ainsi, nous avons essayé d'établir une correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou pédagogiques des énoncés. Ce qui est recherché, c'est la manière dont le psychologue scolaire et le maître de la classe d'origine de l'élève explicitent d'une part, les composantes des modèles caractérisant les profils psychologiques et pédagogiques de ces enfants réputés déficients intellectuels légers et argumentent d'autre part,

²⁴ BARDIN (L.), L'analyse de contenu, Paris, PUF, 1993, p. 150

l'admission de ces derniers dans une Section d'éducation spécialisée. Ce travail n'est pas frappé de rigorisme statistique. Les exigences quantitatives qui prévalaient lorsque cette méthode fut élaborée ont maintenant largement fait place à une approche plus interprétative des données. Nous partageons les propos de Laurence BARDIN :

« En fait, outre les raffinements techniques, deux démarches débloquent l'analyse de contenu. D'une part, l'exigence d'objectivité se fait plus souple, ou plutôt certains s'interrogent sur la norme léguée par les années antérieures qui faisait confondre objectivité et scientificité avec la minutie séquentielle [...] Mais surtout, l'analyse de contenu ne se considère plus comme à portée uniquement descriptive, elle prend conscience que sa fonction ou sa visée est l'inférence. »

L'inférence est une opération logique, une démarche inductive que l'auteur situe entre la description et l'interprétation, et qui, basée sur des indicateurs fréquentiels ou combinés (analyse des co-occurrences), permet d'établir des liaisons entre les données et de remonter aux causes à partir des résultats, voire parfois d'aller aux effets des caractéristiques des communications.

A partir de la méthodologie proposée, nous avons considéré que la période d'intuition, correspondant à la pré-analyse, a été conduite dans l'exercice de notre profession de psychologue et ensuite dans le recueil de l'ensemble des données. La lecture « flottante » du corpus constitué par les comptes-rendus d'exams psychologiques et pédagogiques a permis de formuler des hypothèses qui exigent d'être confirmées par une analyse plus approfondie des dits documents.

Chaque dossier est composé d'un ou plusieurs rapports psychologiques et pédagogiques. Ces documents sont d'importance variable, certains très succincts, d'autres très détaillés. Ils ont en commun le fait de traduire une investigation réalisée dans la perspective d'une orientation. La règle de l'homogénéité de l'échantillon est donc respectée.

Le thème est l'unité d'enregistrement pour le traitement de l'analyse de contenu. Il nous paraît intéressant de saisir, non la nature linguistique des messages, mais leur nature sémantique, c'est-à-dire ce dont les mots sont porteurs sur le plan de l'information psychologique et pédagogique. Au cours de notre lecture « flottante », nous avons pu remarquer que certains éléments du discours - qu'il soit pédagogique ou psychologique - apparaissent plus fréquemment que d'autres et peuvent se prêter à des regroupements thématiques. Le travail conduit dans la pré-analyse nous a permis d'élaborer différentes catégories autorisant à concrétiser les thèmes à étudier dans chaque compte-rendu.

Pour les dossiers pédagogiques, il était plus simple de construire un outil d'analyse reprenant les différents items des feuilles de renseignements scolaires. Le tableau ci-après présente les six points principaux qui feront l'objet d'une étude approfondie.

Grille d'analyse des dossiers pédagogiques

1	Appréciation des connaissances scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Expression orale - La pratique de la langue écrite - La numération, les opérations - Les activités manuelles et artistiques - L'éducation physique et sportive - Les compétences transversales : (attention, mémoire, compréhension, imagination, etc.)
2	Les troubles particuliers	
3	L'enfant dans son travail (rythme, autonomie...)	
4	L'enfant dans l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude générale - Rapports avec le Maître - Rapports avec les autres élèves - Conduite en classe - Comportement - Autres indications
5	La famille	<ul style="list-style-type: none"> - Relations école/familles - Relations familles /enfant - Attitude devant le signalement
6	Avis de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Prestations scolaires (lecture, langue écrite, orthographe, mathématique) - Déné de la déficience - Doute, hésitation - Socialisation communication - Psychologie cognitive - Psychologie de l'affectivité - Psychologie du comportement

S'agissant des dossiers psychologiques, nous avons regroupé dans un premier temps, les thèmes relevant de la psychologie du comportement, de l'intelligence, des aptitudes (langage, orientation spatio-temporelle, psychomotricité) et de la psychologie de l'affectivité. Le déni de déficience intellectuelle, les doutes et questions font également partie des thèmes retenus, ainsi que des contenus relatifs aux prestations scolaires dans le champ des savoirs (lecture, orthographe, langue écrite, mathématiques, vocabulaire, culture générale...), comme dans celui des compétences transversales (socialisation et communication). Enfin, les occurrences concernant les propositions d'orientation et les influences d'origines diverses sont également prises en compte : familiales (personnes citées de l'entourage de l'enfant), sociales (chômage, nationalité ou culture étrangère) et médicales.

Les règles d'énumération des unités d'enregistrement tiennent compte de la présence des éléments d'informations. Nous nous sommes également penché sur leur éventuel défaut. Dans la troisième partie de notre recherche, nous soulignerons l'absence de référence explicite à une déficience intellectuelle ou à des problématiques individuelles saillantes. Nous les trouvons significatives dans un dossier d'orientation en SES-SEGPA. Par exemple, ne pas mentionner une émigration récente et fortement traumatique au sujet d'un enfant ruandais, est surprenant surtout lorsque cette carence se double de l'omission d'une description de difficultés importantes dans la maîtrise de la langue écrite et orale.

Dans la méthodologie de l'analyse de contenu, la fréquence est une règle déterminante. Elle répond au postulat suivant : « *L'importance d'une unité d'enregistrement croît avec sa fréquence d'apparition* »²⁵. La fréquence est également complétée par la direction attribuée aux unités d'enregistrement chaque fois que possible. Les unités sont codées positivement lorsque la direction est favorable à l'enfant, c'est-à-dire lorsque les éléments exprimés valorisent la dynamique psychologique ou pédagogique personnelle du sujet. Elles sont codées négativement dans le cas contraire. Nous parlons alors de valence positive ou négative. Cette opération introduit peut-être un clivage formel qui peut sous-

²⁵ BARDIN (L) jam. cité, p. 157

entendre un « jugement de valeur » entre des éléments qui ne sont à l'origine qu'informatifs. Cependant, il semble nécessaire de dégager les caractéristiques relationnelles entre le sujet, le maître et le psychologue scolaire. En effet, c'est la tonalité que le maître et le psychologue donnent à leurs rapports respectifs qui détermine la direction donnée à telle unité. Nous prenons en compte la présence simultanée de deux ou plusieurs thèmes dans une unité de contexte, que nous définissons à la suite de Laurence BARDIN comme « *un segment de message dont la taille est optimale pour saisir la signification de l'unité d'enregistrement* »²⁶. Cette organisation particulière de l'argumentation est fréquente dans les rapports psychologiques et joue d'ailleurs un rôle important dans les décisions des Commissions. Cela permet également une démarche inductive de construction des connaissances relatives aux conditions de production et de réception. Aussi nous sommes-nous attaché aux variables inférées qui sont certes celles des sujets émetteurs (d'une part, les maîtres des classes - auteurs des comptes rendus émis pour la circonstance, notamment à travers l'analyse de la valence des appréciations portées - et d'autre part, les psychologues scolaires), mais aussi aux variables sociologiques et culturelles relatives à la population étudiée et à sa prise en charge institutionnelle. Nous nous attachons à l'efficacité intellectuelle, telle qu'elle a pu être évaluée, telle qu'elle est perçue par les différents acteurs de l'orientation de l'enfant et, pour finir, aux variables inférées relatives à la situation de communication et au contexte de production du message, c'est-à-dire les commissions où se prennent les décisions d'orientation.

Nous retenons comme variables indépendantes dans l'analyse : le sexe du sujet, son niveau scolaire constaté, le niveau intellectuel évalué et le type de scolarisation suivie (spécialisé ou non, enseignement public ou confessionnel) ainsi que le nombre de signalement dont il a fait l'objet. Ce dernier point indique la durée des troubles constatés et permet une approche longitudinale des prises en charge.

²⁶ BARDIN (L.) *jam* cité, p.162

La base de données est composée par les différents corpus²⁷. Le recours à l'approche quantitative a été effectué pour chaque série de résultats obtenus, mais n'est donné que ponctuellement pour asseoir l'argumentation. Un rappel constant présenterait un caractère fastidieux. Les pourcentages sont généralement arrondis. Pour déterminer la validité des différences constatées, nous utilisons le calcul des écarts réduits²⁸. Nous avons vérifié les résultats significatifs par le test du Khi² et déterminé les limites de confiance²⁹. Lorsque la taille des échantillons était faible, les résultats ont été corrigés selon la méthode de YATES. Si la taille de l'un des échantillons était inférieure à 5, les résultats ont été corroborés par le test exact de FISCHER. Le taux de significativité minimum est fixé à $p \leq 0,05$. Ainsi, lorsque nous avançons qu'un élément est de façon statistiquement probante plus important qu'un autre, le risque d'erreur en soulignant une différence s'élève à 5%. Avec $p = 0,001$, ce risque est de 0,1% ou encore 1‰. Cette rigueur statistique est nécessaire pour pouvoir prétendre souligner le caractère plausible d'une vraisemblance.

²⁷ La saisie et le traitement des données ont été effectués grâce au logiciel MicrosoftTM ACCESS 2.0 ©. C'est un logiciel de gestion de bases de données. Il permet d'effectuer des requêtes, de vérifier la pertinence des hypothèses et d'évaluer l'incidence des variables.

²⁸ A l'aide du tableur MicrosoftTM EXCEL 5.0 ©. C'est un logiciel qui permet d'effectuer des calculs complexes.

²⁹ EPITM est un logiciel d'analyse statistique d'épidémiologie mis au point par l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

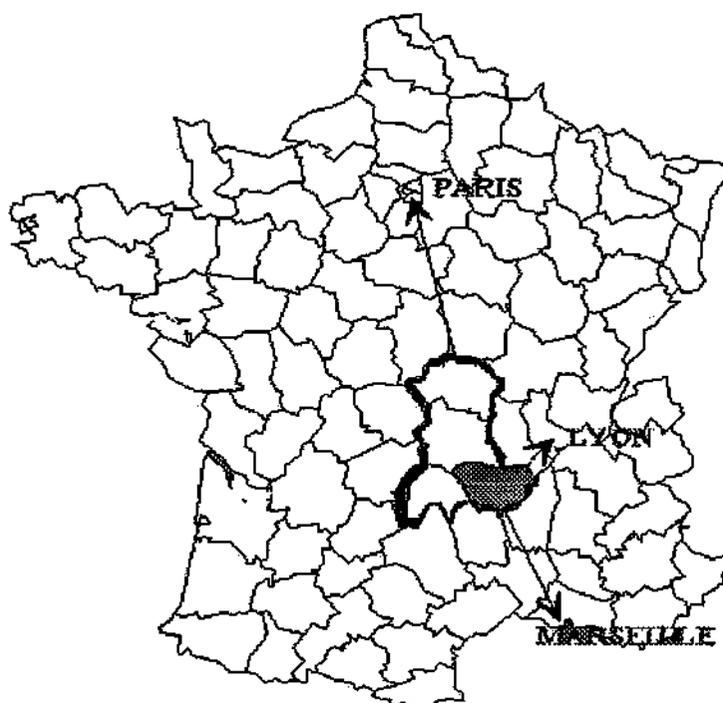
Chapitre 2

...puis un cadre institutionnel

Le département de la Haute-Loire

Le département de Haute-Loire est situé au centre de la France, au sud-est de la région Auvergne.

Situation géographique du département de la Haute-Loire



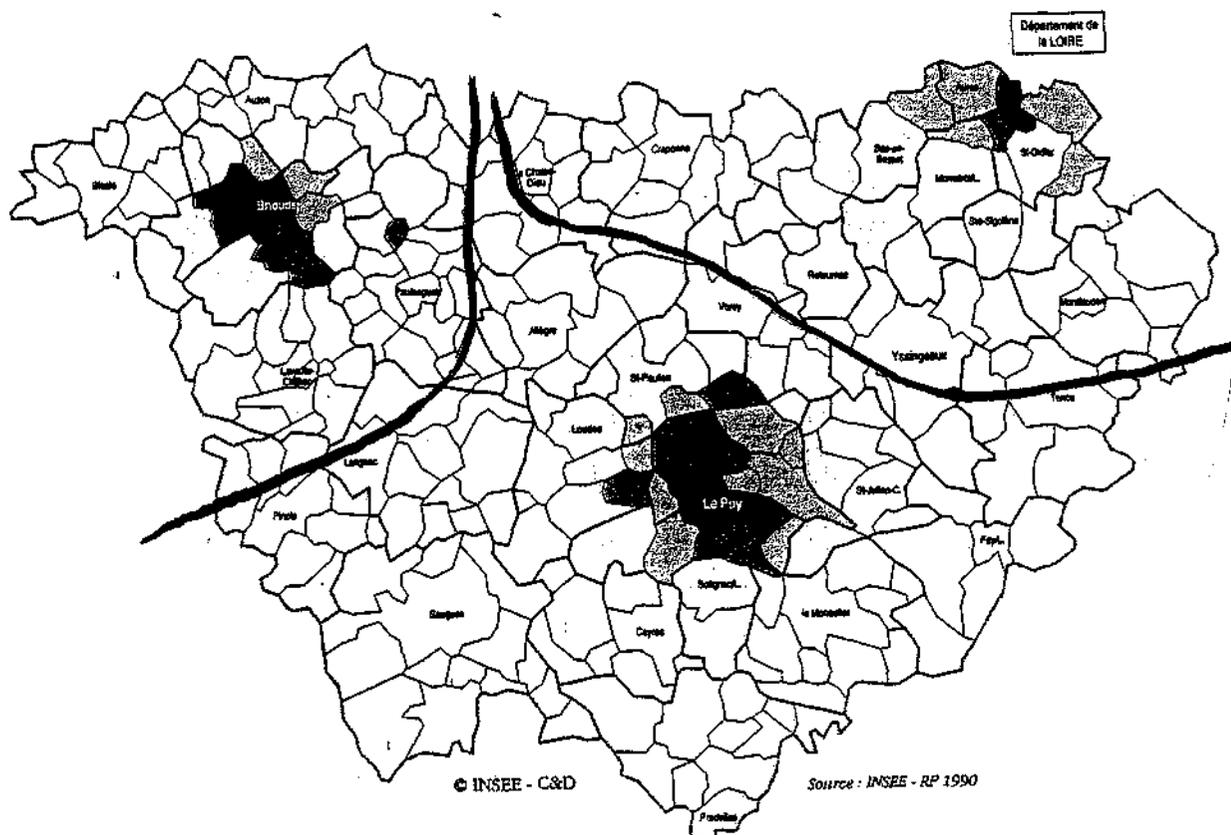
Il comptait au dernier recensement 206 568 habitants³⁰. Peu peuplé, il présente une densité de 42 habitants au km² pour une moyenne en France de 104. La population se concentre autour du chef-lieu départemental, la ville du Puy-en-Velay, puis dans le Nord-Est, autour de l'axe routier allant en direction de Saint-Etienne (Loire), et le long de la rivière Allier, de Langeac à Brioude. En revanche, en lisière, la plupart des cantons ont une densité de population inférieure à 15 habitants au km².

³⁰ INSEE (Auvergne), Atlas démographique, Haute-Loire, Le Puy-en-Velay, éditions Conseil général, 1990

Lyon/Toulouse. Sa position centrale lui permet d'entretenir des relations étroites avec les deux bassins de population et d'activité économique que constituent les régions clermontoise et stéphanoise.

La troisième regroupe le tiers Nord-Est du département. Elle comporte des sites industriels importants qui lui confèrent un dynamisme économique, démographique et culturel certain. Cette zone est historiquement orientée vers le bassin d'emploi de la Loire, et plus largement vers le lyonnais. Elle fut, notamment au siècle dernier, le réservoir de main-d'œuvre des industries stéphanoises et lyonnaises. En plein développement, ce secteur voit régulièrement croître sa population, le nombre de ses emplois, son activité économique et culturelle. Elle bénéficie d'un afflux constant de la population stéphanoise, ce qui permet au département de présenter un solde migratoire positif et de ne pas voir sa population globale diminuer.

Les trois zones économiques et sociologiques de la Haute-Loire



La population

Traditionnellement, la distinction entre secteur urbain et zone rurale se fait en fonction de la continuité de l'habitat. On qualifie d'urbain, tout ensemble bâti de plus de deux mille habitants. Suivant cette définition, la Haute-Loire compterait seulement vingt-huit communes urbaines. Certaines constituent des villes isolées, d'autres appartiennent à des agglomérations multicommunales.

Répartition de la population de Haute-Loire selon la taille des communes

Communes de :	Nombre	Population	Variation relative 82/90
moins de 50 hab.	7	283	-9,6 %
50 à 99 hab.	24	1 819	- 13,5 %
100 à 199 hab.	55	7 881	- 11,8 %
200 à 499 hab.	85	26 562	- 5,0 %
500 à 999 hab.	37	25 843	+ 2,4 %
1000 à 1999 hab.	28	38 427	+ 5,0 %
2000 à 4999 hab.	19	49 191	+ 4,3 %
5000 à 9999 hab.	4	24 819	+ 3,8 %
20000 à 49000 hab.	1	21 743	- 9,6 %
Ensemble des communes	260	206 568	+0,3 %

Typologie urbanistique de la population de Haute-Loire

Type	Population	Pourcentage
Urbain	104 163 hab.	50,4 %
Rural périurbain	61 872 hab.	30 %
Rural profond	40 533 hab.	19,6 %

Le département est donc constitué de 28 communes urbaines, de 80 agglomérations de type rural périurbain et de 152 de type rural profond. Plus de trois habitants sur quatre vivent dans des bourgades de moins de 5 000 habitants. L'école a dû s'adapter à cette population. Le département compte plus de 200 classes à cours multiples dont les effectifs varient entre 6 et 18 élèves. C'est parce qu'elles sont extrêmement dispersées que la prise en charge des enfants en échec scolaire est rendue problématique. De plus, cette situation difficile est aggravée par l'éloignement des structures d'aide ou de soin, par l'absence de transports collectifs, par le coût des déplacements et le temps qu'ils nécessitent.

Les deux cartes suivantes, concernant la population « des moins de 20 ans » et celle des « plus de 60 ans » sont directement superposables et mettent en

évidence la répartition géographique de ces classes uniques situées essentiellement dans des zones vieillissantes éloignées des centres où sont installées les structures d'aide aux enfants en difficulté : les RASED ³¹ et les classes de perfectionnement. Paradoxalement, les établissements spécialisés non annexés aux écoles ordinaires y sont implantés. Le CASIA ³² de la Chaise-Dieu, l'IMP ³³ du Chambon-sur-Lignon, l'IME ³⁴ de Bergoïde, l'Institut de rééducation de Chavaniac-Lafayette, le Centre « Jeanne de Lestonac » à Pradelles sont tous des établissements spécialisés accueillant des enfants, des adolescents et même de jeunes adultes. Ils sont situés en zone rurale. Cette cohérence d'implantation, nous le verrons plus loin, n'est pas sans répercussion sur leur fonctionnement et sur les conceptions des personnels. De plus, elle a une incidence sur le regard que portent les parents et les enfants eux-mêmes sur les difficultés et les handicaps que ces établissements prennent en charge. Nous nous trouvons quelquefois, de par l'éloignement de la réalité urbaine, dans une logique asilaire qui n'est pas sans incidence sur la chronicisation des pathologies.

Localisation des établissements spécialisés : codes utilisés sur la carte de la page suivante

Localisation	Type	Numéro sur la carte
Bergoïde	IME/IMPRO	1
La Chaise-Dieu	IME/IMPRO	2
Le Chambon-sur-Lignon	IME/IMPRO	3
Chavaniac-Lafayette	IR	4
Pradelles	IR	5

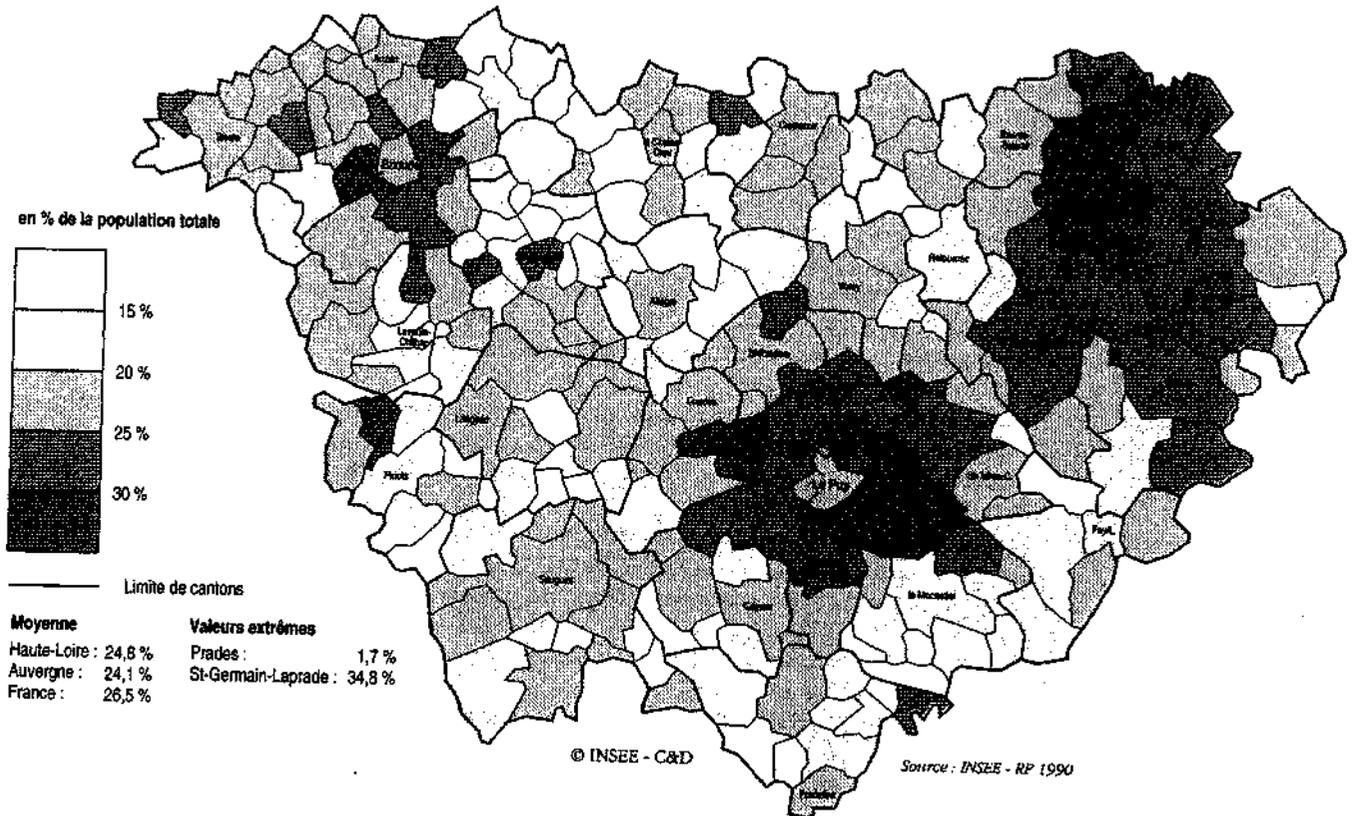
³¹ RASED : Réseau d'aide spécialisée aux enfants en difficulté

³² CASIA. : Centre d'adaptation scolaire d'intégration et d'apprentissage. Il s'agit un Institut médico-pédagogique associé à un Institut médico-professionnel, de structure associative, régi par l'Association départementale des Pupilles de l'Ecole publique

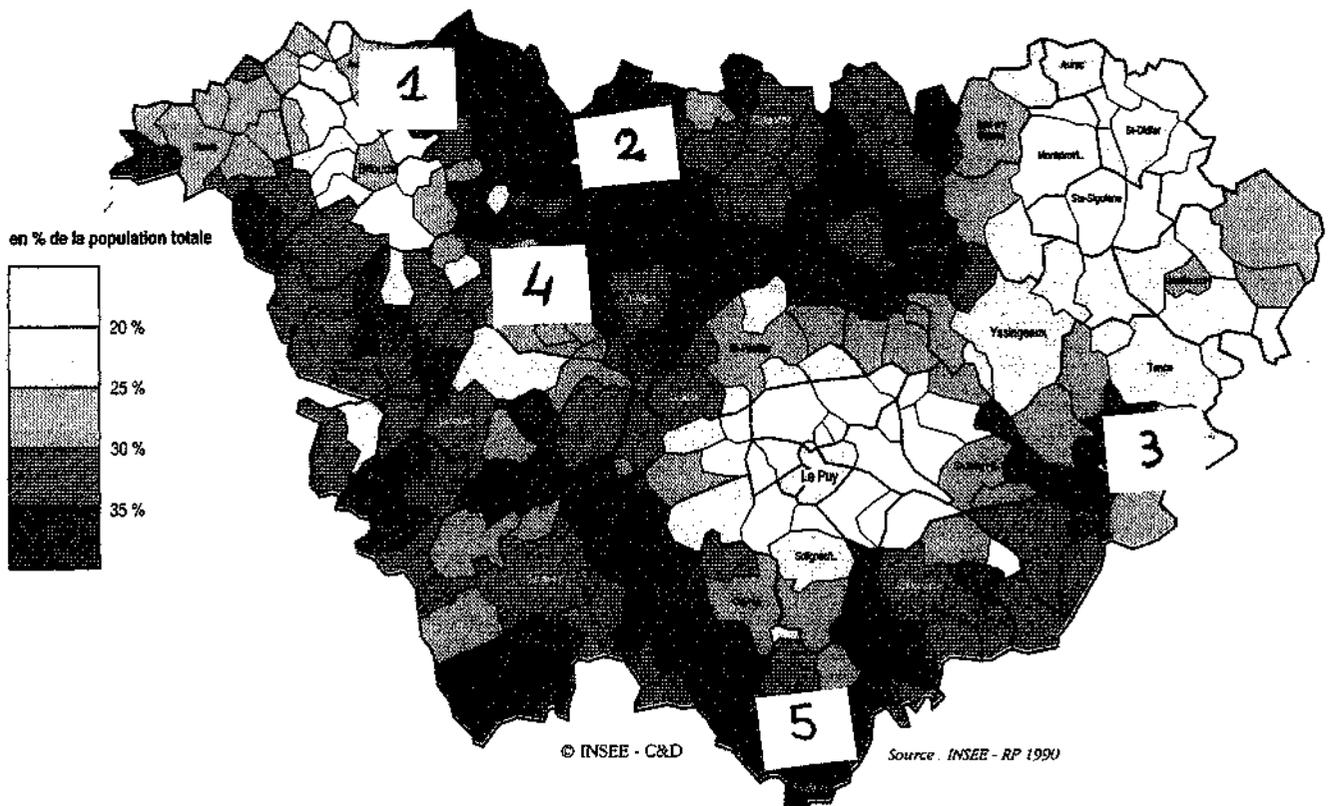
³³ IMP : Institut médico-pédagogique

³⁴ IME : Institut médico-éducatif

Analyse de la population : les moins de 20 ans en Haute-Loire



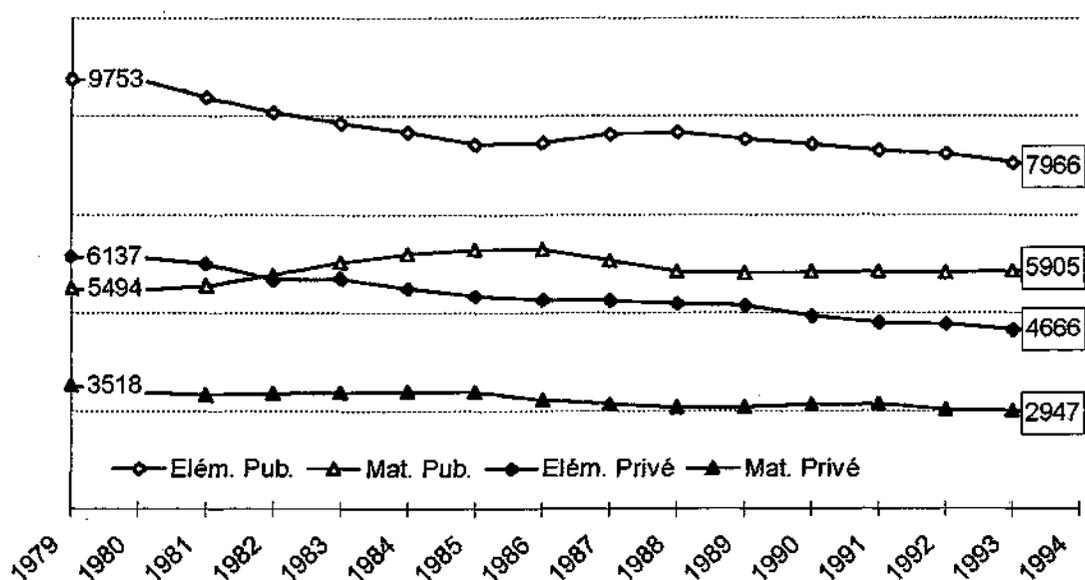
Analyse de la population : les plus de 60 ans en Haute-Loire et la localisation des établissements spécialisés.



La population scolaire

En constant déclin depuis 1979, que ce soit dans le primaire ou dans le premier cycle du secondaire, la population scolaire subit des variations importantes³⁵ liées à l'évolution démographique du département. Les zones rurales, comme les villes, voient leurs effectifs scolaires décroître régulièrement, sauf dans la zone géographique du Nord-est qui bénéficie de l'afflux d'une population jeune en provenance du bassin d'emploi de l'agglomération stéphanoise.

Evolution de la population scolaire de Haute-Loire entre septembre 1979 et septembre 1994



Cette chute démographique pose d'importants problèmes en matière de gestion des postes d'enseignants (ouvertures parfois, mais le plus souvent fermetures de classes, d'écoles, de collèges) et influe directement sur l'objet de notre étude. Il est clair qu'un maître dont la classe réunit un effectif considéré comme insuffisant, et qui peut craindre de ce fait la suppression de son poste, hésite à signaler un enfant réputé déficient intellectuel et à proposer aux familles

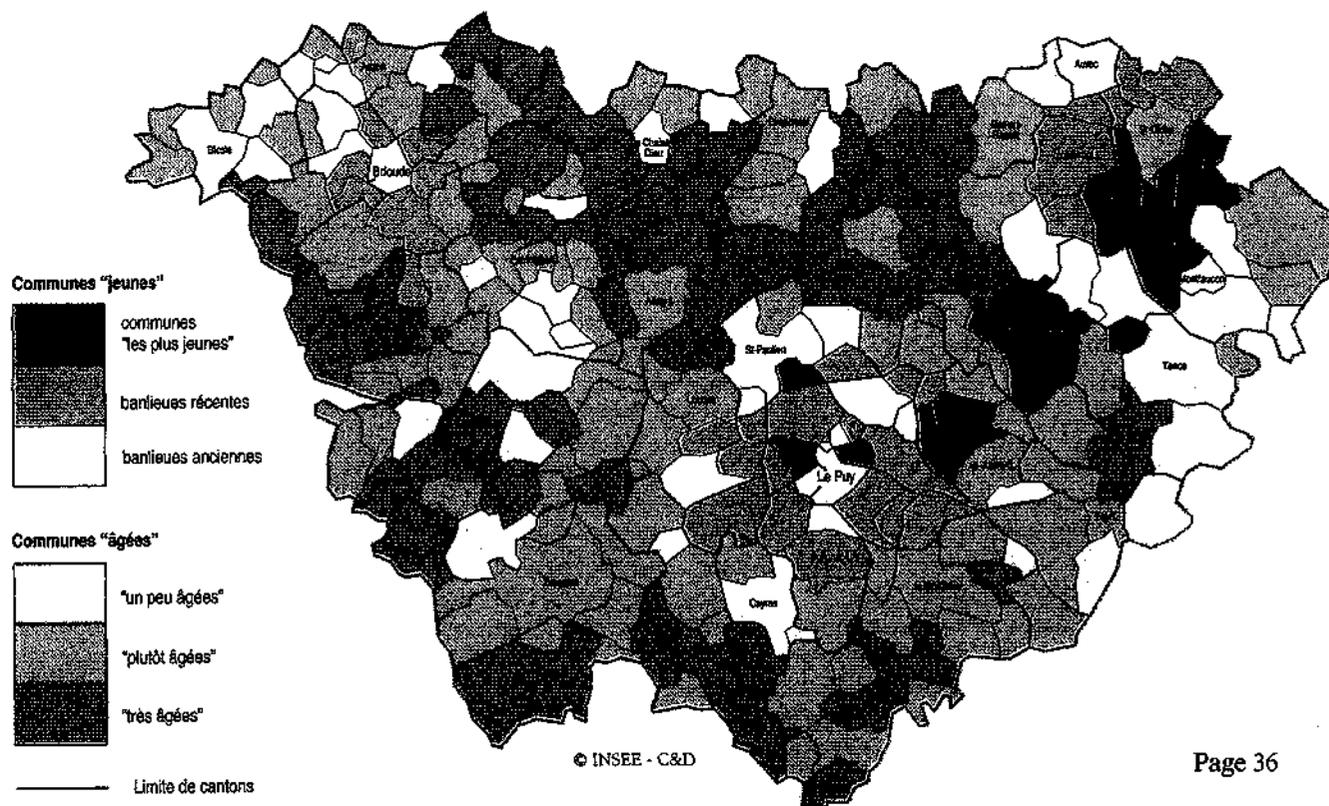
³⁵ Les données statistiques sont accessibles depuis 1979. Elles reposent sur les enquêtes administratives qui ont eu lieu deux semaines après la rentrée, en septembre de chaque année. Les données pour 1995, 1996, 1997 ne sont pas disponibles en raison de la grève administrative des Directeurs d'écoles qui ont refusé de transmettre les enquêtes ces années là.

une orientation en Clis ou en établissement spécialisé. Il mesure le risque de voir fermer sa classe, et même l'école du hameau en milieu rural. Il en va de même dans les groupes scolaires, où une baisse infime des effectifs (un élève en moins) remet en cause l'organisation pédagogique et le fonctionnement de l'établissement. Les difficultés ne sont guère différentes dans les collèges ruraux. Quant aux établissements spécialisés, ils sont confrontés, de ce fait, à l'évolution de leur recrutement. Pour la plupart d'entre eux, les agréments ont été révisés et permettent d'accueillir une population plus large, avec des symptomatologies, des tableaux cliniques et pathologiques plus complexes.

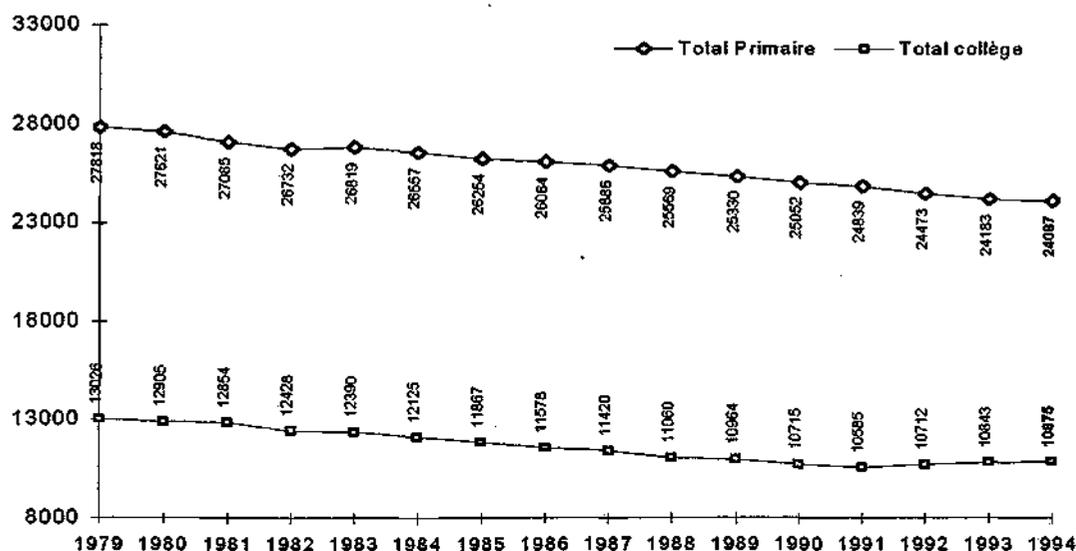
Les écoles primaires (maternelles et élémentaires) ont vu leurs effectifs chuter de plus de 13 % depuis 1979. Dans le même temps, ceux des collèges ont baissé de plus de 16 %. L'évolution semble cependant s'infléchir en 1991, et amorce, depuis lors, une progression moyenne de près de 1 % par an (2,6 % en données cumulées). Cette hausse est due essentiellement à la progression des effectifs des collèges du Nord-est du Velay dont la population connaît un solde migratoire positif en provenance du département voisin.

Typologie des classes d'âge de Haute-Loire

Note : Ces catégories ont été définies par une classification hiérarchique ascendante sur les répartitions par tranche d'âge quinquennal des 1 310 communes de la région Auvergne.



Evolution de la population scolaire entre septembre 1979 et septembre 1994

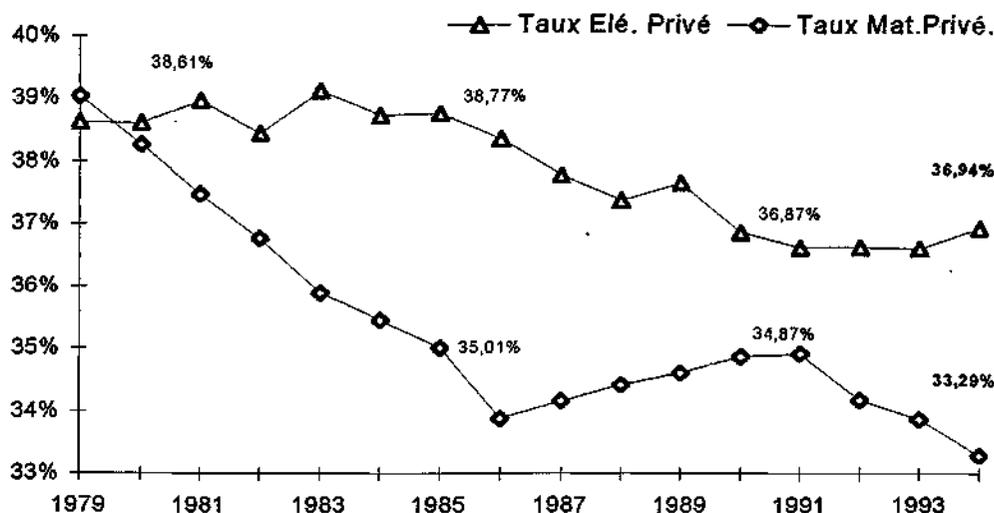


Les services de l'Education nationale

Sur le plan administratif, le département de la Haute-Loire dépend du rectorat de Clermont-Ferrand. L'Inspecteur d'Académie en résidence au Puy-en-Velay est assisté de cinq Inspecteurs de l'Education nationale dont quatre sont titulaires d'une circonscription géographique généraliste regroupant l'ensemble des services d'éducation, y compris l'enseignement spécialisé et les Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté. Le cinquième se consacre plus particulièrement à l'adaptation et l'intégration scolaire, ainsi qu'à la totalité des établissements spécialisés possédant un service scolaire. Deux conseillers pédagogiques l'assistent dans sa tâche. Il gère cependant une circonscription territoriale restreinte relevant de l'enseignement ordinaire.

Un des traits distinctif de ce département est l'importance de l'enseignement privé de la maternelle à la terminale. Essentiellement confessionnel, il est dominant dans l'est, le nord-est et le centre du département. Implanté dans les bourgs et les petites villes, il rassemble une population scolaire très diversifiée sur le plan sociologique, mais où le monde rural est sur-représenté.

Evolution des taux de scolarisation de l'enseignement privé (maternel et élémentaire)



L'ensemble des établissements confessionnels dispose d'un service de psychologie scolaire composé de trois psychologues travaillant pour la Direction diocésaine de l'enseignement catholique. Ceux-ci se partagent la couverture géographique de la totalité des écoles confessionnelles du département et sont rétribués par le Conseil général de la Haute-Loire. L'enseignement catholique n'a pas la possibilité de prendre en charge les enfants en difficulté scolaire dans les domaines de la rééducation ou du soutien scolaire. L'enseignement spécialisé annexé aux écoles et aux collèges ordinaires y est très peu présent ; on ne compte que deux classes de perfectionnement et une classe d'adaptation et, dans le secondaire, une Section d'éducation spécialisée créée initialement à l'Institut agricole de Vals est rattachée, depuis 1995, au Pensionnat « Notre-Dame de France » au Puy-en-Velay.

Nous verrons combien cette singularité départementale détermine en partie la prise en charge institutionnelle de notre population d'étude. Une logique concurrentielle vive existe entre le service public d'éducation et l'enseignement catholique dans un contexte de diminution significative de la population scolaire. Dans certaines zones qui subissent une forte réduction d'effectifs, la tension est réelle. Souvent, les maîtres préfèrent ne pas signaler les enfants en difficulté susceptibles d'être orientés en Clis ou en établissements spécialisés, de crainte que

les familles ne choisissent de scolariser leur enfant dans l'« autre » école du village ou de la commune, ce qui entraînerait une fermeture de classe ou d'école. Cette tendance est particulièrement nette pour l'enseignement catholique qui, dans la population que nous avons sélectionnée, ne propose jamais aux filles une orientation en SES³⁶ ou en SEGPA³⁷. Elle se traduit également par une augmentation nette³⁸ du nombre de signalements émanant des collègues qui connaissent de sérieuses difficultés pour l'accueil de cette population. Nous analyserons plus loin ces différentes évolutions.

L'organisation du dispositif départemental d'adaptation et d'intégration scolaire

Les Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficultés

Mis en place dès la rentrée qui a suivi la parution de la circulaire ministérielle³⁹ correspondante, les Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté sont venus remplacer les Groupes d'aides psychopédagogiques créés en 1970. Le département de la Haute-Loire en comporte onze, répartis dans les principales villes et bourgades. Leurs secteurs d'intervention couvrent l'ensemble de la population scolaire des écoles publiques. Ils reçoivent cependant quelques enfants issus de l'enseignement catholique. Au contact direct des enfants réputés déficients intellectuels légers, les équipes des réseaux mettent en place des aides à caractère préventif ou curatif. Ces personnels, qui collaborent avec les maîtres des classes, sont le plus souvent à l'origine des signalements et des saisines des Commissions de circonscription. Nous verrons qu'ils assurent un suivi exhaustif des populations d'enfants depuis l'entrée en maternelle à l'âge de deux ans jusqu'à la fin de la scolarité élémentaire.

³⁶ SES : Section d'éducation spécialisée

³⁷ SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

³⁸ $p = 0,003456$

³⁹ Ministère de l'éducation nationale, Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

Les Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficultés au 5 novembre 1998

Implantation	Composition		
	Maîtres « E »	Maîtres « G »	Psychologues
Région du Puy-en-Velay Centre et sud du département Le Puy-en-Velay Ecole « Jeanne d'Arc » Ecole du Valvert Ecole « M. Pagnol » Brives-Charensac	2 2 2 2	2 2 2 2	1 1 1 1
Région de l'Est et du Nord-Est Le Chambon-sur-Lignon Monistrol-sur-Loire Pont-Salomon Yssingeaux	1 2 2 1	2 2 1 2	1 1 1 1
Ouest du Département Brioude Langeac Sainte-Florine	2 1 1	2 1 2	1 1 1
	18 postes de Maîtres « E »	20 postes de Maîtres « G »	11 postes de Psychologues scolaires

Les Réseaux d'aide constituent la cheville ouvrière du dispositif départemental d'adaptation et d'intégration scolaire. Les postes budgétaires dépendent de l'Inspection Académique mais le Conseil général, conscient de l'importance de ces structures, en assure le fonctionnement. Ainsi, chaque Réseau d'aide dispose annuellement de budgets de fonctionnement et d'investissement lui permettant de faire face à ses missions. C'est une situation relativement unique puisque le Département, en tant que collectivité territoriale, n'est pas compétent pour le premier degré. Les communes ont seulement en charge la mise à disposition de locaux indépendants dans les écoles maternelles ou élémentaires. Cette organisation, à la fois départementale et communale, permet de construire une politique cohérente sur l'ensemble du territoire, et assure une unité de fonctionnement tout en favorisant l'égalité de chaque enfant devant l'accès à une aide éventuelle. Il en va de même pour l'enseignement catholique qui dispose de ses propres psychologues, mais qui peut aussi bénéficier des aides proposées dans le cadre du service public, en soutien pédagogique par les maîtres « E » et en rééducation par les maîtres « G ».

La Loi d'orientation sur l'éducation ⁴⁰ de juillet 1989 fixe des missions et des objectifs à l'Education nationale. Elle est complétée par un ensemble de textes concernant les réseaux d'aide et les personnels qui les composent : en particulier les deux circulaires ministérielles d'avril 1990, l'une sur la mise en place et l'organisation des RASED ⁴¹ et l'autre sur les missions des psychologues scolaires ⁴². Au niveau départemental, une note de service en date du 17 janvier 1991, portant sur le fonctionnement des réseaux, apporte des précisions et donne des indications locales. L'Inspecteur d'Académie a réuni un groupe de travail composé d'Inspecteurs de l'Education nationale, de Psychologues scolaires, de Rééducateurs de l'Education nationale et de Maîtres « E » chargés du soutien spécialisé, afin de l'assister dans la rédaction de ce texte. Généralement, une équipe de réseau est formée de cinq personnes. Elle se compose d'un poste de psychologue, de deux postes de rééducateurs ou maîtres « G » ⁴³ et de deux postes affectés à l'aide pédagogique : les maîtres « E ». Cependant certains réseaux sont incomplets : les postes de rééducateurs ne sont pas pourvus, faute de personnel qualifié.

Le psychologue scolaire, instituteur de formation, a enseigné au moins trois ans avant de suivre un stage de formation continue d'une durée de deux ans. Dans le département de la Haute-Loire, les cursus universitaires de ces personnels sont très hétérogènes. Si tous ont obtenu le Diplôme universitaire de psychologie scolaire (DUPS) ou le Diplôme d'état de psychologue scolaire, seules deux personnes sont titulaires d'une qualification de troisième cycle, d'un Diplôme d'études supérieures spécialisées, trois d'une licence de psychologie, deux d'une maîtrise et quatre d'un Diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Cette hétérogénéité constitue une caractéristique de la profession. Elle se manifeste tant dans l'approche de la déficience intellectuelle et sa compréhension que dans les formulations des contenus des dossiers psychologiques. Nous sommes en présence d'une variable, au sens statistique du terme, qui a une incidence directe

⁴⁰ Ministère de l'éducation nationale, Loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989

⁴¹ Ministère de l'éducation nationale, Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

⁴² Ministère de l'éducation nationale, Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990

dans le repérage, la prise en charge et le suivi des enfants réputés déficients intellectuels légers. L'analyse des contenus des dossiers psychologiques qui constituent une partie du corpus que nous nous proposons d'étudier confirme cette constatation.

Les maîtres « E » en charge du soutien spécialisé, également instituteurs de formation, ont enseigné plus de cinq ans et suivi un stage de formation continue d'une année à l'issue de laquelle ils ont obtenu le Certificat d'aptitude à l'enseignement des inadaptés (CAEI) ou le Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (CAPSAIS). Ils sont le plus souvent titulaires de l'option «Déficients intellectuels» (DI) ou de l'option « Rééducation psychopédagogique » (RPP).

Les rééducateurs ou Maître « G », initialement instituteurs, ont eux aussi enseigné plus de cinq ans, mais ils ont d'abord suivi un premier stage de formation continue d'une année qui leur a permis d'obtenir le CAEI ou le CAPSAIS. Affectés dans l'enseignement spécialisé, ils ont travaillé plusieurs années en classe de perfectionnement ou d'adaptation avant d'effectuer un stage de formation complémentaire d'une année. Ils sont majoritairement titulaires du CAEI option « Rééducation psychomotrice » (RPM) ou option « Rééducation psychopédagogique » (RPP). Rares sont ceux qui ont suivi la nouvelle formation CAPSAIS option « G ».

Les membres des réseaux contribuent, en liaison avec les parents et les maîtres exerçant dans les classes, à prévenir et à réduire les difficultés éprouvées par les élèves, leur permettant de la sorte, de tirer le meilleur profit de leur scolarité. Il s'agit d'apporter des aides sélectives dans les limites des domaines de compétence de chacun des intervenants de l'équipe. Les réseaux d'aides spécialisées entendent jouer un rôle de partenaire au sein de l'école : en mettant l'accent sur la communication, en développant l'information et les échanges avec les enseignants, avec les familles et les différents partenaires. Ils visent à donner une cohérence à l'aide apportée à l'enfant en respectant les missions de chacun.

⁴³ Les lettres G et E qui précèdent les fonctions de ses différents personnels indiquent l'option de spécialisation du CAPSAIS.

Les membres du réseau constituent une équipe engagée autour d'objectifs communs.

Les psychologues scolaires, en plus des missions définies par les différentes circulaires régissant leurs activités, ont souhaité, en concertation avec les équipes pédagogiques et les membres des réseaux d'aides, définir des objectifs complémentaires afin de mieux adapter leurs fonctions au terrain. Il s'agit d'abord d'intégrer la spécificité de l'approche psychologique dans la pratique des équipes éducatives, notamment en travaillant sur l'intégration scolaire des enfants handicapés et sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Le deuxième objectif vise à répondre rapidement aux demandes de l'institution scolaire (commissions, maîtres, partenaires institutionnels : équipe de circonscription, intersecteur de psychiatrie, assistants sociaux de secteur, AEMO ⁴⁴, SSESD ⁴⁵, Institut de rééducation...), mais aussi à celles des familles et des enfants. A cette fin, il est nécessaire de travailler sur la communication au sein du réseau, particulièrement dans le suivi des enfants pris en charge, dans celui des rééducations et des synthèses.

Sur un plan technique, les psychologues scolaires ont choisi de travailler prioritairement sur la demande d'aide et de réintroduire les parents comme étant à l'origine de cette demande. Les difficultés sont signifiées par le maître à la famille, qui prend elle-même l'initiative de la demande de rendez-vous. Cette démarche situe la consultation psychologique dans une optique de médiation et de triangulation. Elle met les adultes en situation de demandeurs, ce qui suppose qu'une prise de conscience de la difficulté de l'enfant et de la nécessité d'un changement ait été effectuée. Le travail avec les parents consiste alors à proposer la coopération la plus adaptée et à enclencher les processus intra-familiaux d'évolution, pouvant conduire à la mise en place de stratégies d'aide à l'enfant, par la prise en compte de ses besoins, la modification des rythmes de vie ou des comportements.

⁴⁴ AEMO : Aide éducative en milieu ouvert (service dépendant de la protection judiciaire de la jeunesse)

⁴⁵ SSESD : Service spécialisé d'éducation et de soins à domicile

Dans un registre différent, l'action des rééducateurs tend à favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles pour améliorer l'efficacité de l'enfant face aux apprentissages et aux activités proposées par l'école. Elle veut aider à restaurer chez lui le désir d'apprendre et l'estime de soi. La pratique rééducative ne vise pas, par une intervention directe sur le symptôme, à une réduction du trouble. Grâce aux activités choisies conjointement par l'enfant et l'adulte, véritable support relationnel du travail, elle soutient le travail d'élaboration psychique nécessaire à l'abandon de ses symptômes et au sentiment de plaisir ressenti dans une activité qui ne sera plus vécue comme une contrainte. Le travail rééducatif cherche à rétablir une fluidité du fonctionnement psychologique et ouvre la voie à de nouvelles possibilités d'investissement. Dans le cadre d'une stratégie de prévention primaire, les maîtres « G » organisent des interventions ponctuelles pendant les deux premières années du cycle des apprentissages premiers. Cependant, l'essentiel de leur travail s'effectue principalement en grande section d'école maternelle et au début du cycle des apprentissages fondamentaux. Les interventions des rééducateurs s'adressent aux enfants présentant des problèmes d'adaptation scolaire pour lesquels la seule réponse pédagogique s'avère inopérante et dont les troubles comportementaux et/ou difficultés scolaires, sont les symptômes d'une histoire personnelle perturbée. Avant tout, il s'agit d'établir une relation privilégiée avec l'enfant par la mise en place d'une médiation utilisant de préférence le jeu et la parole à l'aide des supports que constituent les activités sensori-motrices, symboliques et cognitives.

Permettre à l'enfant d'exprimer un vécu dans un temps et un lieu particuliers, lui faire prendre conscience de ses capacités, lui redonner confiance, l'aider à trouver des repères tels sont les objectifs intermédiaires. L'objectif final, lui, consiste à permettre à l'enfant d'être plus autonome et de franchir un pas dans sa propre structuration. Ainsi, il sera disponible aux apprentissages scolaires et pourra reprendre sa place parmi ses pairs et auprès des adultes. La prise en charge à dominante rééducative n'est donc en aucun cas ni un « rattrapage » ni un soutien scolaire. Il s'agit de contribuer au rétablissement des conditions psychologiques nécessaires aux apprentissages. Le « contrat d'aide » élaboré entre le maître et le

rééducateur renforce l'inscription de la rééducation dans une relation médiatisée, dans une triangulation maître/ enfant /rééducateur. Le rôle du maître, dans cette liaison, est essentiel car il est le garant de l'inscription et de la reconnaissance sociale de la rééducation dans l'école.

En Haute-Loire, les maîtres « E » font partie intégrante de l'équipe du réseau. La fonction de l'aide spécialisée à dominante pédagogique qu'ils proposent est de prévenir et de réduire les difficultés particulières dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux. Elle ne se substitue pas à l'action du maître et intervient lorsque les remédiations effectuées en classe se sont avérées inefficaces ou faiblement efficaces. Ces personnels font partie intégrante de l'équipe pédagogique des écoles dans lesquelles ils exercent et, à ce titre, s'inscrivent dans le projet d'école. De par leur formation, et leur collaboration étroite avec les maîtres, ils participent au questionnement sur les pratiques pédagogiques, sur la perception de l'enfant en difficulté et sur l'aide pédagogique au sein de la classe. Ce sont des professionnels qui ont été souvent en contact avec les enfants réputés déficients intellectuels légers et les ont accompagnés au cours de leur scolarité élémentaire. Leurs interventions s'adressent principalement aux enfants dépourvus des outils indispensables à l'acquisition du savoir, mais aussi à ceux dont certaines capacités perceptives et cognitives sont insuffisamment développées en matière de saisie des données et de leur traitement. Ce type d'obstacle se rencontre principalement au cours des dernières années du cycle des apprentissages fondamentaux et de celui des approfondissements. Il s'agit de susciter l'expérience de la réussite dans une médiation constituée par un projet centré sur l'enfant et ayant comme support des activités cognitives et scolaires correspondant au programme de la classe. Le but est d'aider l'enfant à prendre conscience de ses progrès, de l'amener à la maîtrise de ses méthodes et techniques de travail afin de dépasser progressivement les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages. Le travail global tend à développer et valoriser toutes les potentialités de l'enfant et de la sorte l'aider à retrouver sa place dans la classe.

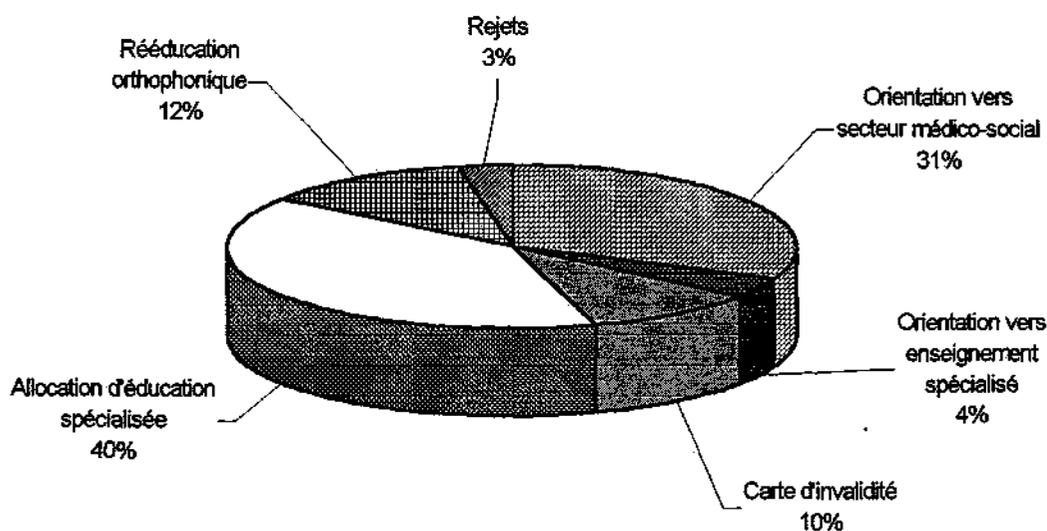
Les commissions, leur fonctionnement

Création originale de la loi d'orientation de 1975, la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) est le point nodal du dispositif départemental d'adaptation et intégration scolaire. Instrument essentiel de l'aide aux enfants et adolescents handicapés, instance de concertation et d'unification des décisions les concernant, mais aussi de propositions techniques, la CDES se prononce sur l'opportunité de l'admission dans une structure spécialisée. Elle dispose également d'un rôle consultatif pour les propositions de maintien dans la famille sans prise en charge médico-éducative, d'orientation vers la vie active ou vers un établissement de soins courants. Instance de décision financière, elle est chargée d'attribuer l'allocation d'éducation spéciale. Ses décisions s'imposent à la fois aux établissements désignés pour accueillir l'enfant ou l'adolescent et aux organismes de prise en charge (sous réserve de recours éventuels devant les juridictions du service de contentieux technique de la sécurité sociale). Dans ce registre, elle donne un avis sur l'attribution de certains avantages (bourse d'adaptation, exonération de redevance télévisuelle, macaron Grand invalide civil [GIC]...). Annuellement, elle traite en moyenne 650 à 700 dossiers.

Nomenclature et quantification des handicaps (année 1993)

Causes du Handicap	Allier	Cantal	Haute-Loire	Puy-de-Dôme	Total Auvergne
Autisme	6	4	4	23	37
Psychoses autres que l'autisme	40	20	38	116	214
Trisomie et autres aberrations chromosomiques	106	29	36	98	269
Myopathies	4	1	2	5	12
I.M.C.	23	2	14	40	79
Spina-bifida	2	0	2	1	5
Accidents à l'exclusion des accidents périnataux	9	1	3	5	18
Autres causes de handicap ou cause inconnue	646	117	440	973	2176
TOTAL	836	174	539	1261	2810

Répartition des 710 dossiers traités par la CDES de Haute-Loire en 1994



Selon l'enquête « ES »⁴⁶ dont les résultats ont été synthétisés dans le tableau précédent, nous notons que les causes mal définies ou inconnues concernent plus de trois enfants sur quatre. Près de 10 % d'entre eux seraient atteints de trisomies et d'aberrations chromosomiques, 8 % de psychose infantile. Les autres étiologies seraient faiblement représentées : Infirmité cérébrale motrice (3 %), autisme (1,3 %). Selon la même enquête, environ 60 % des déficiences principales seraient de nature intellectuelle. Une analyse plus détaillée du document⁴⁷ permet de constater que le retard mental léger arrive en tête des déficiences principales (28 %), devant le retard mental moyen (23 %) et les troubles du caractère et du comportement (15 %).

Administrativement, la CDES est placée sous l'autorité conjointe de l'Inspecteur d'académie et du Directeur départemental de l'action sanitaire et sociale. Elle est quadripartite : Direction départementale des affaires sanitaires et sociales, Education nationale, familles, Sécurité sociale. La présence d'un médecin est requise. Elle est assistée d'une équipe technique qui étudie le cas de

⁴⁶ L'enquête « E.S. » recueille les données concernant les adultes et les enfants handicapés. Elle est établie tous les deux ans par le service statistique de la DRISS.

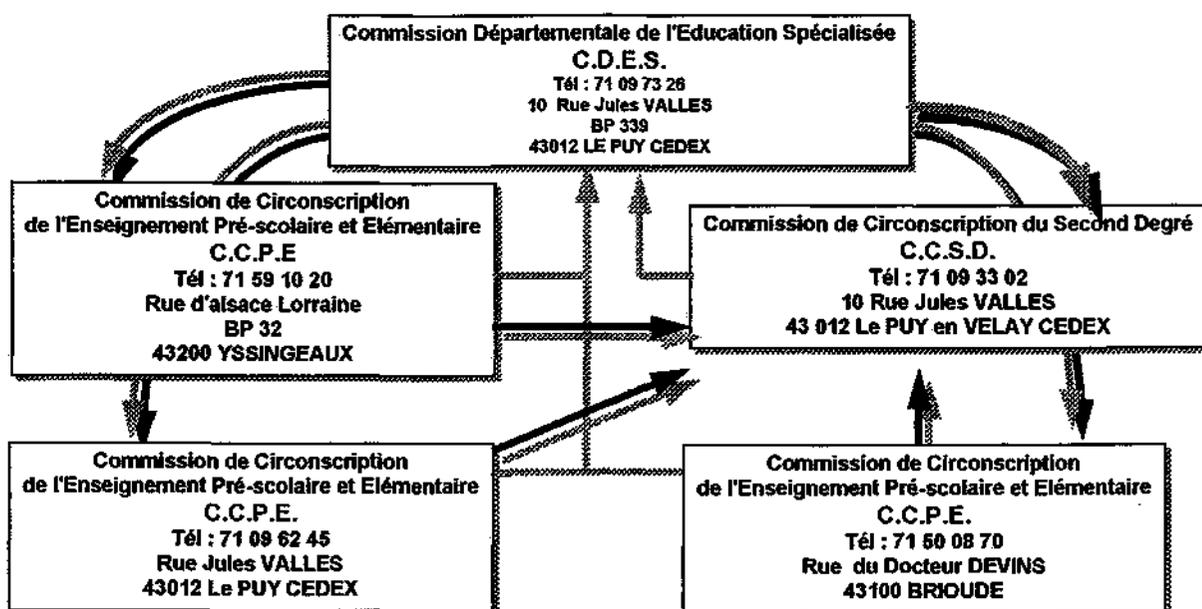
⁴⁷ DRISS Auvergne, « Enfants et adultes handicapés ou en difficulté de la région Auvergne », PHOTOSTAT, 1994, p. 9

chaque enfant sous ses différents aspects : médical, psychologique, pédagogique et social. Cette équipe comprend un médecin orienté vers la pédiatrie, un médecin d'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile, un enseignant spécialisé, un éducateur spécialisé, un psychologue et une assistante sociale. Les médecins-conseils de la Sécurité sociale y sont associés. Le secrétaire de la CDES est un instituteur spécialisé détaché par l'Education nationale. Cette commission est compétente pour l'ensemble de la population des moins de vingt ans. Elle a donc à connaître les dossiers des enfants scolarisés et non scolarisés.

La commission départementale peut déléguer certaines de ses compétences à des commissions de circonscription, ayant les mêmes caractéristiques appelées à statuer sur le cas des enfants domiciliés et scolarisés sur leur secteur. Leurs attributions sont cependant limitées.

Les différentes commissions de la CDES

Organisation et fonctionnement des relations entre les différentes Commissions Spécialisées

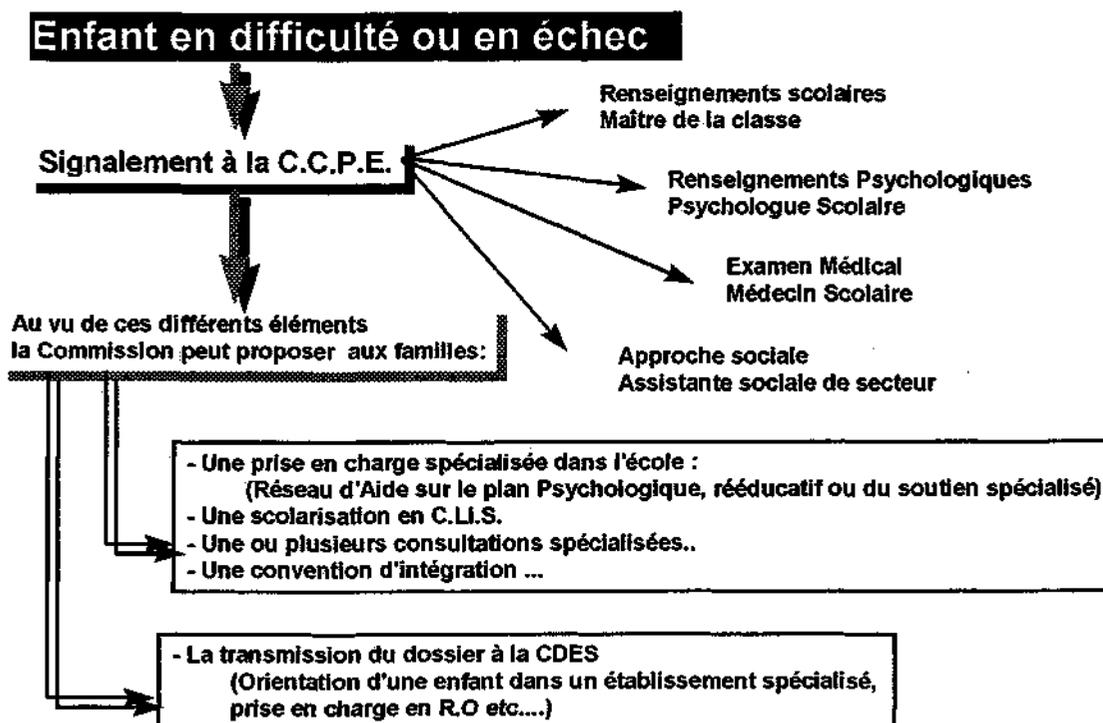


Les Commissions de circonscription de l'enseignement pré-scolaire et élémentaire (CCPE) traitent les signalements provenant des écoles élémentaires et maternelles d'un secteur géographique déterminé regroupant plusieurs réseaux d'aide spécialisée. Composées selon le même principe que la CDES et agissant en

délégation de celle-ci, sous la présidence d'un Inspecteur de l'Education nationale ou d'un médecin de santé scolaire, elles sont compétentes pour toutes propositions ou orientations dans l'enseignement spécialisé n'impliquant pas de prise en charge financière. Elles gèrent les orientations en classes de perfectionnement et en Clis. Il en existe trois dans le département de Haute-Loire : à Yssingaux, à Brioude et au Puy-en-Velay. Chaque secrétaire de CCPE est un instituteur spécialisé détaché par l'Education nationale. Ce sont ces Commissions qui, les premières, prennent connaissance des difficultés des enfants. Elles suivent leurs évolutions au fil de leur scolarité et sont chargées de réviser annuellement chaque dossier d'élève orienté en Clis et de procéder à une évaluation du projet de ces classes.

L'orientation en Clis s'effectue selon la procédure schématisée ci-après.

Les différentes commissions : la procédure de signalement



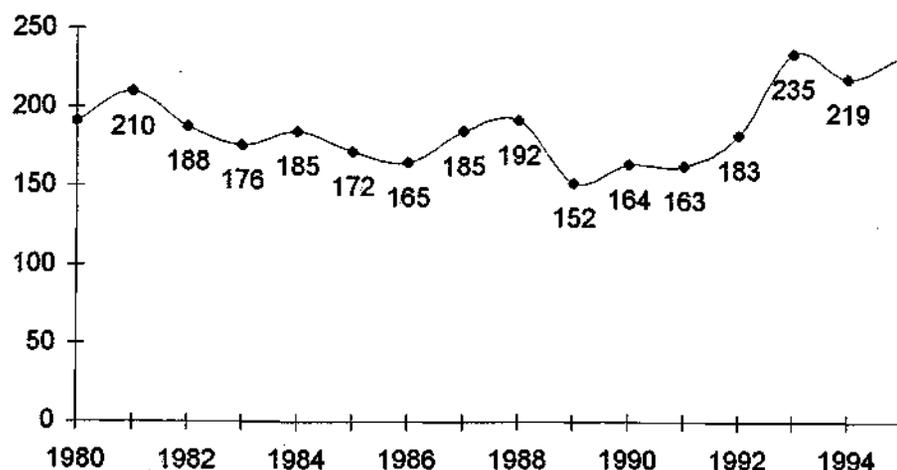
Dans environ 95 % des cas, l'école élémentaire ou maternelle est à l'origine du signalement. Ce dernier est motivé par les difficultés scolaires constatées. Cette problématisation de l'enfant autour de son comportement scolaire et de ses

incapacités totales ou partielles d'apprentissage est l'une des caractéristiques de la population que nous étudions ici.

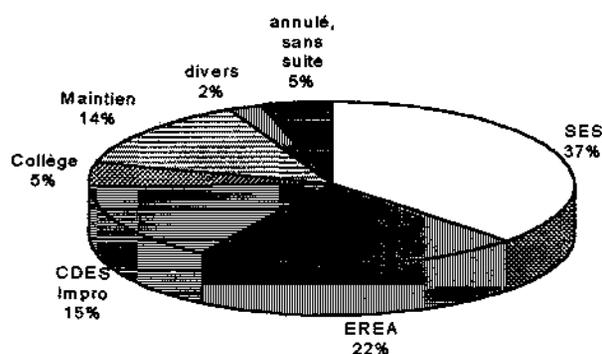
Un dossier CCPE est constitué de quatre éléments : le compte rendu des examens psychologiques réalisés par le psychologue scolaire, celui de l'examen médical réalisé par le médecin scolaire, une fiche de renseignements sociaux rédigée par l'assistante sociale du secteur où est domiciliée la famille et enfin la feuille de renseignements scolaires établie par le Maître de la classe et co-signée par le Directeur de l'école. La famille est représentée par un délégué d'une association de parents d'élèves. Dans le souci de démocratie et d'humanisme qui caractérise le fonctionnement des commissions de la Haute-Loire, les parents peuvent également assister à la partie de la réunion concernant leur enfant et demander à rencontrer le président ou le secrétaire.

La Commission de circonscription de l'enseignement du second degré (CCSD) possède une compétence territoriale qui recouvre l'ensemble du département de la Haute-Loire. Elle siège pour tous les signalements d'enfants en difficulté ou en échec des établissements scolaires publics ou privés du second degré. Elle a reçu délégation de la CDES, conformément aux textes de 1976, et instruire les dossiers des enfants ayant atteint l'âge de douze ans et fréquentant les écoles élémentaires publiques, privées ou les établissements spécialisés. Elle émet les propositions d'orientation vers les Sections d'éducation spécialisée (SES) annexées aux collèges, vers la Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) annexée au collège de Brives-Charensac, vers l'Ecole régionale d'enseignement adapté (EREA). Elle transmet les dossiers, après une première étude, à l'équipe technique de la CDES pour toutes les décisions nécessitant une prise en charge financière (Instituts médico-professionnels, rééducation orthophoniques, autres...) Elle s'occupe également du suivi des jeunes orientés vers l'enseignement spécialisé du second degré et gère la révision éventuelle des orientations. Elle traite en moyenne 184 dossiers par an. Son activité est en augmentation constante et régulière depuis 1993.

Evolution du nombre de dossiers traités entre 1980 et 1995 par la CCSD



Répartition des décisions de la CCSD pour l'année 1995



La CCSD reçoit le dossier de chaque élève inscrit en classe de perfectionnement à l'issue de sa scolarité à l'école élémentaire. Ce dossier comporte l'ensemble des éléments psychologiques et pédagogiques, les éléments médicaux et sociaux recueillis lors de toutes les précédentes saisines des commissions de circonscription préscolaires et élémentaires. Nous pouvons disposer d'un ensemble de données permettant de dégager une perspective diachronique sur chaque enfant. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, il nous a paru intéressant de travailler sur ces dossiers car ils donnent à voir le parcours scolaire complet d'un enfant, depuis la première saisine, jusqu'à l'issue de son cursus dans l'enseignement spécialisé en établissement, en classe annexée à une école ordinaire ou encore dans l'enseignement ordinaire. La totalité de la

population scolaire réputée déficiente intellectuelle légère, qui a fait l'objet d'un signalement, est susceptible d'y être traitée. Nous avons pu réunir un corpus de documents concernant l'ensemble des enfants orientés en 1995 en Section d'éducation spécialisée dans le département. Afin de tenter de dégager une typologie pédagogique et psychologique de l'enfant déficient intellectuel, nous étudierons davantage cette population prise en charge par la CCSD.

Les établissements spécialisés

Notre propos n'est pas d'étudier les établissements spécialisés, ni d'en donner une description approfondie, dans la mesure où ils accueillent principalement des enfants et des adolescents dont le handicap souvent lourd se situe en dehors de notre champ d'étude. Néanmoins, quelques individus de notre échantillon se situent au seuil supérieur d'une admission⁴⁸ et certains ont même pu y effectuer un séjour. Seule la CDES est compétente pour proposer aux familles un placement dans ces structures. En effet, une prise en charge financière est nécessaire puisque, à l'image des services hospitaliers, les établissements spécialisés fonctionnent grâce à un prix de journée négocié chaque année entre le Président du Conseil d'administration de l'Association gestionnaire et la Caisse régionale d'assurance maladie.

Age d'entrée en établissements spécialisés (données 1994)

Age	0 à 5 ans	6 à 11 ans	12 à 15 ans	16 à 20 ans	20 et +
0 à 5 ans	5,20 %				
6 à 11 ans	4,05 %	20,43 %			
12 à 15 ans	0,96 %	14,31 %	14,25 %		
16 à 20 ans	0,64 %	7,15 %	17,87 %	8,86 %	
20 et +		0,42 %	0,71 %	1,21 %	0,07 %
	10,85 %	42,31 %	32,83 %	10,07 %	0,07 %

42 % des enfants sont admis dans ces établissements entre six et onze ans et 33 % avaient entre douze et quinze ans, pour une durée moyenne de séjour de 3 ans. Environ 18 % y resteront moins d'un an, 35 % de un à deux ans, 27 % entre trois et cinq ans, 12 % entre six et dix ans et 6 % plus de dix ans.

⁴⁸ Nous étudierons plus loin le cas de Sylvie qui présente une caractéristique similaire.

Le régime de l'internat de semaine ou de l'internat à plein temps concerne 80 % de leurs pensionnaires. 15 % de la population n'est pas scolarisée (81 enfants), 58 % l'est dans l'établissement (313 enfants), 1 % l'est avec intégration partielle dans une classe ordinaire, 12 % dans des écoles et collèges publics ou privés de l'Education nationale (65 enfants), 3 % dans des classes spéciales annexées aux écoles ou collèges et 9 % poursuivent un apprentissage. Cette situation départementale assez originale contraste avec celle des départements voisins où l'intégration dans des structures scolaires ordinaires est beaucoup plus faible.

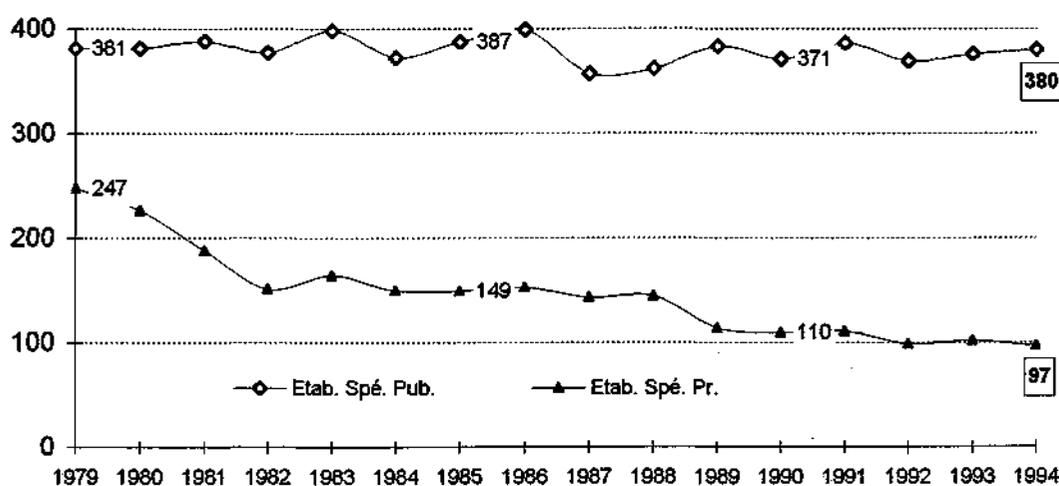
Les établissements spécialisés du secteur public

Etablissement	Lieu d'implantation	Type de Handicap	Scolarisation
« Les Gouspins » (Association De la Sauvegarde)	Le Puy-en-Velay	Troubles de la conduite et du comportement	Intégration à l'extérieur
Maison d'Arrêt départementale	Le Puy-en-Velay	Détention judiciaire	oui « dans les murs »
Ecole Publique de Perfectionnement annexée au C.H.S. « Sainte-Marie »	Brives-Charensac Le Puy-en-Velay	Psychoses et autisme	oui intégration partielle dans certaines Clis
IMPRO de Mons (Assoc de la Sauvegarde)	Mons Le Puy-en-Velay	Déficience intellectuelle moyenne	Oui
CASIA (IME) (Pupilles de l'Ecole Publique)	La Chaise-Dieu	Déficience intellectuelle moyenne	Oui
CASIA IMPRO (Pupilles de l'Ecole Publique)	La Chaise-Dieu	Déficience intellectuelle Moyenne	Oui
IMP « Faïdoli » (Croix-Rouge de Valence)	Le Chambon-sur-Lignon	Déficience intellectuelle	oui quelques intégrations
IMPRO « Faïdoli » (Croix Rouge de Valence)	Le Chambon-sur-Lignon	Déficience intel. et troubles de la personnalité	oui
Institut de Rééducation	Chavaniac-Lafayette	Troubles du comportement	oui école intégrée intégration en collège
IME	Bergoïde	Déficiences intellectuelles moyennes et profondes	oui mais pour peu
SSESD	Nord-est du Département	Infirmités motrices	Intégration

Les établissements du secteur privé

Etablissement	Lieu d'implantation	Type de Handicap	Scolarisation
Maison du Docteur Forestier Personne privée	Pradelles	Problèmes divers de santé	oui
Centre « Jeanne de Lestonac » Congrégation	Pradelles	Déficients intellectuels et troubles de socialisation	oui
MECS « La Bourghea » Personne privée, fermé en 1991	Le Chambon-sur-Lignon	Problèmes sociaux, placements judiciaires	oui
IME Meymac (Assoc. ADAPEI)	Le Monastier	Déficiences intellectuelles moyennes et profondes	oui
IME. (Assoc. ADAPEI)	Saint-Hostien	Déficiences intellectuelles profondes et IMC, grabataires	Non
IMPRO de la Plâtrière (Association loi 1901)	Le Puy-en-Velay	Sourds	Non, intégration dans les écoles et collèges

Evolution des effectifs ⁴⁹ des établissements spécialisés entre 1979 et 1994



L'évolution des effectifs des établissements privés montre un désinvestissement progressif de l'enseignement catholique qui a fermé la plupart de ses structures dans les années 80. Seul subsiste le centre « Jeanne de Lestonac » à Pradelles. Cette tendance peut s'expliquer par la baisse des effectifs

⁴⁹ Données communiquées par l'inspection académique de Haute-Loire, effectifs des enquêtes de rentrée de l'année indiquée.

globaux de l'enseignement catholique. Celle-ci, proportionnellement plus importante que pour l'enseignement public a entraîné un maintien dans les structures ordinaires d'enfants relevant d'établissements spécialisés. Comme le recrutement de ces structures était essentiellement local et privilégiait l'enseignement catholique, ces dernières ont vu une diminution notable de leurs effectifs. Dans le secteur public, la mise aux normes sur les plans matériel et éducatif avec une amélioration du taux d'encadrement a permis de conserver les agréments et d'assurer un renouvellement constant de la population accueillie.

Les établissements de service public, liés par contrat à l'Education nationale, voient leur recrutement se maintenir depuis 1979. Ils ont bénéficié de la fermeture des structures privées et de leur diminution des possibilités d'accueil lors des renouvellements d'agréments. Une analyse plus fine montre que leurs secteurs de recrutement se sont le plus souvent élargis. Certains accueillent maintenant des enfants originaires des départements voisins : l'Institut de rééducation de Chavaniac-Lafayette travaille avec la ville de Lyon ; l'Institut médico-pédagogique de « Faïdoli » avec Valence et la vallée du Rhône ; l'IME de Bergoïde avec les régions clermontoise et lyonnaise.

Nous constatons également une évolution significative de leur population. Désormais, les enfants admis sont plus âgés et surtout présentent des pathologies plus lourdes. Un établissement, tel l'IMP de Faïdoli qui admettait des enfants présentant une déficience intellectuelle légère, accueille actuellement des déficiences moyennes, mais le plus souvent sévères, voire profondes. Cette tendance concerne toutes les structures spécialisées y compris les classes intégrées dans les écoles ordinaires.

Les classes de perfectionnement et les Clis

Les Clis sont mises en place par une circulaire ministérielle⁵⁰ de novembre 1991 annulant et remplaçant les textes précédents, notamment la loi du 15 avril 1909 qui organisait la scolarisation des enfants « débiles » dans les classes de perfectionnement. Afin de permettre une meilleure application de ce texte à la

⁵⁰ Ministère de l'éducation nationale, Circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991

spécificité du département, l'Inspecteur d'Académie de la Haute-Loire a confié à l'Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'Adaptation et de l'intégration scolaire la mission d'établir une circulaire départementale en concertation avec les principaux acteurs et partenaires. A cette fin, un groupe de travail, composé de psychologues scolaires, de rééducateurs, de maîtres de classes de perfectionnement, de directeurs d'école et de conseillers pédagogiques, qui s'est réuni pendant l'année scolaire 1992/1993, a proposé à l'Inspecteur d'Académie un texte soumis par ailleurs au Comité technique paritaire départemental⁵¹. Cette note de service départementale est entrée en vigueur à la rentrée de septembre 1993. Elle prévoit la fermeture de l'ensemble des classes de perfectionnement et leur transformation en Classes d'intégration scolaire. Elle organise, pour les élèves en classes de perfectionnement, les nouvelles conditions de leur scolarisation. Les procédures d'admission dans les nouvelles classes d'intégration scolaire sont précisées et la population à y accueillir fait l'objet d'un essai de typologie. La conception de cette circulaire départementale procède d'une démarche originale dans une administration comme l'Education nationale. En effet, pour la deuxième fois dans ce département, une circulaire ministérielle⁵² est soumise à la réflexion d'un groupe de travail départemental, dont la mission, clairement indiquée, est de proposer un texte qui en permettra l'application au plus près des réalités locales. Prendre en compte la population des enfants en difficultés, les « mettre au centre » des préoccupations de l'institution scolaire amène à proposer des améliorations concrètes dans le fonctionnement des classes spécialisées. La réflexion porte principalement sur l'harmonisation des pratiques pédagogiques entre les différents Clis dans le cadre des projets de classe et des projets d'école, et sur les projets individuels élaborés par les maîtres.

Dans le département de la Haute-Loire, les Classes d'intégration scolaire ont remplacé la totalité des classes de perfectionnement chargées d'accueillir les enfants déficients intellectuels. La principale conséquence de ce changement est de réintégrer dans le circuit scolaire ordinaire, une partie des enfants ne répondant

⁵¹ CTPD : instance de concertation avec les organisations syndicales

⁵² Le précédent texte soumis à la réflexion des personnels était celui concernant l'organisation et le fonctionnement des RASED, la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 qui avait conduit à une circulaire départementale en janvier 1991.

pas aux critères de recrutement des Clis de type 1, qui s'avèrent beaucoup plus restrictifs que ceux des classes de perfectionnement. En ce qui concerne les autres handicaps, notamment sensoriels, il s'agit d'un simple changement de dénomination, puisque l'on passe des classes de « handicapés auditifs » aux Clis de type 2, sans nouvelle définition de la population accueillie. Le département ne possède pas d'autre structure d'accueil d'enfants handicapés. L'ouverture d'une Clis de type 4 pour les enfants infirmes moteurs cérébro-lésés⁵³ est prévue à la rentrée scolaire 1998, mais aucune école ne dispose à ce jour de locaux adaptés à des personnes à mobilité réduite ou sur chariot. D'un point de vue organisationnel, les Clis occupent les locaux des anciennes classes de perfectionnement, dont les maîtres sont automatiquement affectés, s'ils le désirent, dans les nouvelles structures.

Avec un recul de six ans, nous constatons que cette mise en place s'est effectuée sans heurt, tant sur le plan des personnels que sur le plan des équipes pédagogiques des groupes scolaires. Pour les maîtres spécialisés, l'administration avait prévu des stages spécifiques de formation continue. Quant aux maîtres ordinaires, ils n'ont que peu perçu la différence avec les classes de perfectionnement. Nous pouvons alors nous demander si cette double continuité, dans la localisation comme dans le maintien des personnels, ne va pas représenter, à moyen terme, un frein au changement impulsé par la nouvelle circulaire dans la prise en charge institutionnelle des enfants atteints de déficience intellectuelle légère, notamment dans les phases d'intégration dans l'école et dans les classes. L'homéostasie habituelle du système éducatif et les habitudes de fonctionnement des équipes ne vont-elles pas faire obstacle, d'une part, à la nouvelle compréhension du handicap, telle qu'elle est proposée dans les deux circulaires (nationale et départementale), et d'autre part, gêner l'intégration des enfants dans les classes ordinaires qui en découle ? Ne va-t-on pas voir perdurer les situations ségréguatives bien connues des classes de perfectionnement s'inscrivant dans la voie duelle initiée par Alfred BINET : enseignement spécialisé/enseignement

⁵³ IMC : Infirmité motrice cérébrale, syndrome neurologique, congénital ou acquis très précocement, dû à une perte, diminution ou perturbation d'une ou de plusieurs fonctions motrices par une ou plusieurs lésions de l'encéphale. Il se manifeste par une diplopie spastique, l'athétose ou l'hémiplégie, auxquelles peuvent s'ajouter des déficiences sensorielles et un retard du développement mental.

ordinaire ? Quelle intégration scolaire est possible dans des classes aux effectifs parfois nombreux, si les responsables administratifs ne tiennent pas compte de la surcharge de travail impliquée par l'accueil d'enfants particuliers dans les classes ordinaires ?

L'évolution de la population concernée par l'intégration, dont une partie présente maintenant des handicaps sévères, ne va-t-elle pas conforter voire accentuer les habitudes anciennes de relégation ?

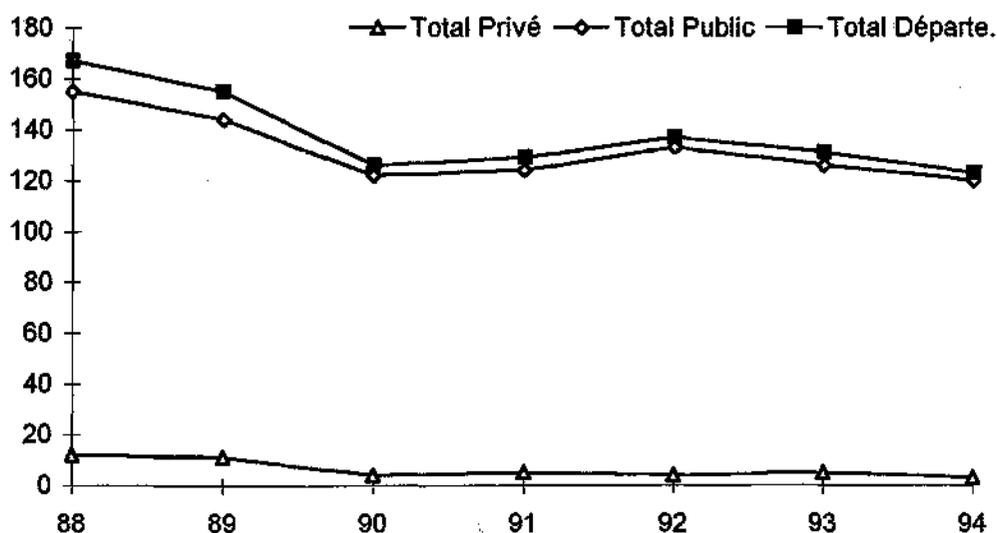
Evolution des effectifs des classes de perfectionnement et des Clis

	1988/89		1989/90		1990/91		1991/92		1992/93		1993/94		1994/95	
	Clas	Elé.												
Le Puy Valvert	2	24	2	26	2	20	2	27	2	25	2	22	2	24
Le Puy Pagnol	1	13	1	8	1	6	1	6	1	9	1	8	1	5
Le Puy-Guitard	1	13	1	8	1	6	1	6	1	9	1	5	1	6
Le Puy J. d'Arc	1	11	1	8	1	7	1	7	1	9	1	8	1	5
Brives	1	9	1	10	1	6	1	7	1	6	1	5	1	5
Allègre	1	11	1	8	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Chadrac	1	14	1	11	1	9	1	9	1	9	1	5	1	7
Total Zone le Puy	8	95	8	79	8	60	7	62	7	67	7	53	7	52
Monistrol	1	9	1	13	1	12	1	14	1	12	1	12	1	12
Le Chambon	1	8	1	10	1	8	1	10	1	13	1	15	1	12
Yssingeaux	1	9	1	9	1	12	1	9	1	9	1	12	1	11
Total Zone nord-est	3	26	3	32	3	32	3	33	3	34	3	39	3	35
Brioude	2	21	2	15	2	15	1	8	2	15	2	19	2	13
Langeac	1	8	1	12	1	8	1	9	1	11	1	8	1	11
Ste-Florine	1	5	1	6	1	7	1	10	1	8	1	9	1	9
Total Zone ouest	4	34	4	33	4	30	3	27	4	34	4	36	4	33
Total Public	15	155	15	144	15	122	13	124	14	133	14	126	14	120
Le Puy St Régis	1	12	1	11	1	4	1	5	1	4	1	5	1	3
Total Privé	1	12	1	11	1	4	1	5	1	4	1	5	1	3
Total Dép.	16	167	16	155	16	126	14	129	15	137	15	131	15	123

Le tableau précédent et le graphique suivant reprennent les données disponibles sur les sept dernières années et mettent en évidence une baisse de plus de 26 % de l'effectif scolarisé en classe de perfectionnement ou en Clis. Le secteur géographique le plus touché est celui du Puy-en-Velay où la baisse dépasse 45 %. L'ouest du département reste stable et le nord-est progresse de près de 34 %. L'enseignement privé catholique suit la même évolution mais ses

effectifs, en raison de leur très faible importance, ne sont guère probants. Il ne dispose en effet, que d'une seule classe de perfectionnement sur l'ensemble du département.

Evolution des effectifs des établissements spécialisés



La baisse de près de 22 % dans l'enseignement public traduit une évolution importante qui ne peut pas s'expliquer seulement par la diminution des effectifs généraux qui conduirait à ne pas signaler les enfants de crainte de voir fermer des classes ordinaires. Elle trouve sa principale cause en 1990 lors de la fermeture de la totalité des classes dites d'adaptation. Cette mesure de carte scolaire liée à la mise en place des Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté a permis de réintégrer dans le circuit ordinaire les enfants fréquentant ces structures. Depuis cette date, les effectifs sont stabilisés.

Chapitre 3

Une approche historique du concept de déficience intellectuelle...

Un rappel historique revêt toujours une valeur heuristique et permet parfois de mettre en relief l'émergence d'une conception. Il évite le plus souvent de traiter un phénomène dans une abstraction ou comme s'il jaillissait par « génération spontanée ». Sans pour autant reprendre une approche historique exhaustive⁵⁴, nous nous sommes attaché à travers les textes et circulaires émanant du Ministère de l'Instruction publique et du Ministère de l'Education nationale, à mettre en évidence l'aspect psychologique et pédagogique de la notion de déficit. Nous ne nous intéressons pas à l'ensemble nosographique constitué par ce que les textes de l'époque vont définir par le terme générique « *d'anormaux* »⁵⁵. Cette catégorisation très ouverte regroupait un éventail de populations extrêmement diverses, allant des déficiences sensorielles aux atteintes les plus lourdes sur le plan de la pathologie psychique.

En revanche, l'objet de notre étude - les enfants en échec scolaire global fréquentant les classes de perfectionnement ou le circuit scolaire ordinaire - semble recouvrir ceux que Désiré-Magloire BOURNEVILLE⁵⁶ appelait « *les arriérés et les imbéciles du degré le moins accusé... dans les écoles ordinaires* » et pour lesquels il propose, dès 1892, la création de classes spéciales annexées aux écoles ordinaires.

⁵⁴ VIAL (M.), *Les enfants anormaux à l'école*, Paris, A. Colin, 1993

⁵⁵ Anormaux : dans la plupart des écrits de l'époque, ce sont ceux que l'on désigne actuellement sous les termes de « handicapés » ou « d'inadaptés ». Ce mot désigne de façon très globale, toute personne présentant pour celui qui parle, une infirmité, un déficit, une maladie ou un trouble quelque en soit la nature ou le degré. Il peut prendre des sens très limitatifs être réservé aux sourds aux aveugles, ou aux déficients mentaux dans leur ensemble ou encore aux déficients intellectuels profonds...

⁵⁶ BOURNEVILLE (D.M.), « Lettre aux membres de la troisième commission du conseil général de la Seine sur la création de classes spéciales pour enfants », Paris, Alcan, 1898, p. 4

La prise en compte institutionnelle du problème

L'obligation scolaire⁵⁷, établie à la fin du XIX^{ème} siècle par la Loi de mars 1882, contribue à faire reculer l'analphabétisme mais révèle simultanément la situation d'un certain nombre d'élèves ne réussissant pas dans les apprentissages⁵⁸. Dans ce contexte social et politique, l'uniformisation des méthodes et des contenus d'enseignement s'impose dans un but d'égalisation et le souci d'efficacité immédiate devient prépondérant pour la promotion de l'ère industrielle. Ce problème prend une telle ampleur que le Ministre de l'Instruction publique demande à Alfred BINET, psychologue et directeur du laboratoire de psychologie expérimentale de la Sorbonne de participer à une commission ministérielle pour étudier le cas des enfants en difficultés et élaborer des systèmes de repérage permettant de reconnaître et de mieux comprendre les échecs scolaires. Alfred BINET avait déjà envisagé le problème puisqu'il avait créé une « commission des anormaux » au sein de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant [SLEPE]⁵⁹. Le texte de la demande ministérielle était ainsi formulé⁶⁰ : « ... à l'effet d'étudier les conditions dans lesquelles, les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés etc.) »

Avant la scolarité obligatoire, ces enfants passaient inaperçus, mais confrontés aux réalités scolaires, ils se montrent incapables de tirer profit de l'enseignement qui leur est proposé. Ce n'est cependant pas à la diligence des instituteurs, ni de l'administration de l'Instruction publique que l'on doit la mise

⁵⁷ Loi du 28 mars 1882 instituant l'enseignement primaire obligatoire en France, elle prévoyait dans sa rédaction : « ... un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles... ». Une commission chargée de préparer ce règlement sera installée par décret le 19 juin 1882. Une seconde commission interministérielle (Instruction Publique et Intérieur) dite dès l'époque commission BOURGEOIS (du nom de son président : Léon BOURGEOIS) sera nommée le 4 octobre 1904 « à l'effet d'étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882... pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes... ».

⁵⁸ MUEL (F.), « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », Actes de la recherche en Sciences Sociales, N°1, Paris, 1975, pp. 60-74.

⁵⁹ Cité par ROCA (J.), De la ségrégation à l'intégration, Paris, CTNERHI, 1992, p. 26

⁶⁰ VIAL (M.), « Les débuts de l'enseignement spécial en France », Cahiers du CRESAS, n° 18, Paris, INRP, p. 117

en place de cette commission. Les préoccupations principales à la fin du XIX^{ème} siècle ne sont pas l'éducation de quelques enfants « hors normes » mais plutôt l'application des lois de Jules FERRY⁶¹. Il s'agit d'imposer tout d'abord le respect de l'obligation scolaire, ensuite de faire reconnaître l'enseignement laïque, en particulier dans les milieux ruraux⁶², dans un contexte de conflit de pouvoir entre l'Eglise catholique et la République, conflit qui conduira à travers l'affaire DREYFUS, à la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1904. Enfin, il fallait concevoir une pédagogie efficace qui mette en pratique les principes rationalistes et républicains de cette fin de siècle, concernant les aptitudes de chaque être humain à lire, à écrire et à compter⁶³.

La pédagogie frontale où le maître expose et ordonne le savoir est apparue comme la plus efficace pour transmettre à un maximum d'enfants un minimum de connaissances. Dans ce contexte, les instituteurs privilégient l'exclusion lorsqu'ils sont confrontés à un enfant qui gêne le fonctionnement de l'école⁶⁴ : « ...*Qu'on allège notre responsabilité, que l'on renforce par de nouveaux moyens notre système disciplinaire, qu'on nous permette d'exclure de l'école un mauvais élève sans recourir à l'autorité du maire ou à celle de l'Inspecteur d'Académie...* ».

Seuls les enfants indisciplinés sont visés, les autres⁶⁵, « *ceux qui restent ignorants de ce que l'école doit leur enseigner* », sont tolérés dans les classes, sans que l'on puisse envisager une autre façon de les prendre en charge⁶⁶. Il est vrai que les effectifs des classes⁶⁷ sont le plus souvent supérieurs à cinquante

⁶¹ VIAL (M.), « Les débuts de l'enseignement spécial en France », *Cahiers du CRESAS*, n°18, Paris, INRP, jam. cit., pp. 7-171

⁶² Le travail effectué dans le cadre de cette thèse montre combien cette préoccupation est encore d'actualité dans le département de Haute-Loire et quelle est son incidence sur la prise en charge des enfants réputés déficients intellectuels légers.

⁶³ LEGRAND (L.), « L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules FERRY », cité par VIAL (M.), jam. cit.

⁶⁴ TRAUTNER (L.) Président de l'union des instituteurs cité par VIAL (M.), jam. cit., p. 34

⁶⁵ BOURGEOIS (L.) cité par VIAL (M.), jam. cit., p. 8

⁶⁶ Les choses sont peu différentes de ce qu'on peut constater aujourd'hui dans certaines zones rurales où la population scolaire est en forte diminution.

⁶⁷ ROUSSELOT (P.), *Pédagogie à l'usage dans l'enseignement primaire*, Paris, Delagrave, 1883, p. 339
L'auteur cite une résolution du Congrès des instituteurs de 1880 préconisant que « *les effectifs ne devraient pas dépasser cinquante élèves* ».

élèves. Monique VIAL⁶⁸ expose les réticences des autorités académiques à étudier un problème qu'elles considèrent hors de leur compétence, renvoyant la question des enfants anormaux aux médecins, aux initiatives privées et au Ministère de l'intérieur.

Des enquêtes sont effectuées dans les écoles pour y repérer les élèves en difficultés. Si les autorités académiques reprennent les idées de Désiré-Magloire BOURNEVILLE, ce n'est pas pour intégrer les enfants anormaux dans les classes, mais au contraire les séparer de leurs camarades afin d'éviter⁶⁹ «... un trouble perpétuel, profond, un ralentissement du travail intellectuel, un abaissement du niveau moyen aussi préjudiciable aux maîtres qu'aux élèves, éminemment nuisible à l'œuvre commune de l'instruction publique ». L'objectif de l'institution scolaire n'est pas l'intégration mais la création de classes spécialisées répondant à la nécessité de l'obligation scolaire.

La Commission, installée le 4 octobre 1904, comprenait vingt et un membres : les uns issus du Ministère de l'Instruction publique, les autres des Ministères de l'Assistance publique et de l'Intérieur. Ce groupe de travail avait à «...déterminer les caractères auxquels se reconnaissent les différentes formes et les différents degrés de l'anomalie... », à établir par une enquête générale, le nombre approximatif des enfants anormaux, à dégager, au moins dans les grandes lignes, les procédés pédagogiques à mettre en œuvre, à étudier la formation d'un personnel compétent, et à « ...rechercher une répartition équitable entre l'Etat, les départements et les villes des dépenses nécessaires, etc. »⁷⁰

Le travail de cette Commission dure trois ans. Il consiste en enquêtes sur le terrain⁷¹, en observations d'enfants en situation scolaire dans des classes expérimentales et dans le circuit scolaire ordinaire et en la mise au point d'outils de dépistage. Ses membres soumettent au Gouvernement un projet de loi qu'ils

⁶⁸ VIAL (M.), *jam. cit.*, p 40 & s.

⁶⁹ JEANNOT (M.) cité par Monique VIAL, *jam. cit.*, p. 127

⁷⁰ BOURGEOIS (L.) in « préface » à BINET (A.) & SIMON (Th.), *Les enfants anormaux*, Paris, A. Colin, 1927, p. VI

⁷¹ Alliance d'Hygiène Sociale, *Annales n°6 janvier 1907* « recensement des enfants anormaux des écoles publiques de garçons de la ville de Bordeaux » par le D' ABADIE, Bordeaux 1907, cité par BINET (A.), *jam. cit.*, p. 12

exposent à la Chambre des Députés le 13 juin 1907, concernant la création de classes ou d'écoles spécialisées pour les enfants anormaux⁷².

On sait qu'Alfred BINET, artisan du développement de la psychologie expérimentale conçoit un test psychométrique permettant de « dépister » les retardés scolaires. En outre, il donne à ces enfants, le qualificatif de « *débiles mentaux* »⁷³, terme qu'il emprunte au psychiatre Pierre CHASLIN⁷⁴. Cette démarche méthodologique a deux conséquences importantes. En premier lieu, le problème posé quitte le champ de la pédagogie et s'institue dans celui de la psychologie : les insuffisances dans les prestations scolaires sont évaluées en termes de défectologie du développement mental. Le concept va se positionner ensuite dans le registre du pathos. En effet, la débilité mentale est une entité nosographique délimitée par Pierre CHASLIN pour qualifier « *l'individu adulte qui n'est pas la brute, ni l'idiot, ni l'imbécile mais le sujet manquant de rectitude et de jugement [...] il peut réaliser des tests psychologiques verbaux de son âge mais son esprit est un mélange de crédulité, de suggestibilité, de prétention, de vanité puérile de maniérisme, de mythomanie. C'est le sujet dont le niveau mental mesuré par les tests peut être normal, dont la mémoire peut être développée, dont la réussite aux examens peut être réelle et dont pourtant le manque de jugement et de bon sens, ne permet qu'un rendement médiocre et ne suscite que sourire et commisération* ».

Alfred BINET explicite la débilité de l'enfant en termes d'incapacité intellectuelle légère ayant des retentissements sur les résultats scolaires. Cependant une confusion est très vite apparue et reste encore présente parfois à l'esprit des maîtres et des psychologues, tant le modèle psychiatrique demeure prégnant. Pourtant, Alfred BINET⁷⁵ avait procédé à une mise en garde affirmée contre une relation déterministe entre le statut d'enfant et celui de l'adulte. Il précisait, entre autre, que l'on ne saurait rendre compte du fonctionnement

⁷² Documents parlementaires Chambre des Députés, « Compte rendu des débats, session ordinaire du 13 juin 1907 », Journal officiel, Annexe n° 1051, cf. copie en annexe.

⁷³ BINET (A.), jam cit.

⁷⁴ CHASLIN (P.), Éléments de sémiologie et clinique mentale, Paris, Baillières, 1912

⁷⁵ BINET (A.), jam. cit.

psychologique de l'enfant en utilisant un cadre descriptif directement issu de la psychopathologie de l'adulte. Il reste néanmoins dans « l'inconscient collectif » un résidu de ces premières représentations que le fonctionnement institutionnel a souvent contribué à perpétuer, notamment par la création et le développement des structures spécialisées ⁷⁶.

La demande ministérielle ne consistait pas seulement à reconnaître les « retardés scolaires », mais elle recherchait à moyen terme les modalités de traitement du problème qu'ils constituaient. Les enfants débiles mentaux légers étaient perçus comme différents des autres. Dans un souci d'efficacité et dans la logique positiviste d'alors où la science pouvait apparaître comme détentrice de la « solution » ⁷⁷, on croyait qu'une compréhension du phénomène conduirait de fait à une amélioration et à des propositions d'action. C'est pourquoi, dans une perspective de soins appropriés sur les plans psychologique, éducatif ou pédagogique, le législateur a postulé que ces enfants seraient pris en charge et éduqués de façon plus satisfaisante dans des structures particulières. C'est pourquoi, les classes spéciales, dites de « perfectionnement » ⁷⁸, ont été créées par la loi du 15 avril 1909. Alfred BINET trouve « très heureux » ⁷⁹ le terme de classe de perfectionnement. Dans ces structures, les élèves en difficultés d'apprentissage suivent un enseignement adapté à leurs possibilités. On sait que ces classes vont

⁷⁶ Comment penser autrement le fait que bon nombre d'instituts médico-professionnels dont l'agrément initial concerne une population d'enfants de 14 à 18 ans sont amenés, aujourd'hui, à solliciter des DDASS, des agréments, pour mettre en place des structures et de nouveaux établissements, en direction des jeunes adultes jusqu'à plus de 21 ans. La seule explication, par la crise économique-sociale et les difficultés au niveau de l'emploi des jeunes, ne peut satisfaire dans la mesure où il semblerait que la population concernée n'ait pas plus de difficulté sur le plan de l'emploi que les autres jeunes au même âge. (Cf. INSEE, *Le travail et les jeunes*, Paris, Documentation française, 1993 & Charles RONCIN dans sa communication au Colloque international : « La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte », Table ronde n° 7, Collectif de Recherche sur le Handicap et l'Éducation Spécialisée, Université de Lyon II, 17 & 18 septembre 1998).

⁷⁷ « Le kantisme et le positivisme qui récemment importés en France présentaient tout l'intérêt de la nouveauté et se disputaient les faveurs d'une génération que PROUDHON avait également marquée de son empreinte : le scientisme dont RENAN et TAINÉ allaient être les champions commençait son règne d'un demi-siècle », Ellysée RECLUS cité par LEGRAND (L.), « L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules FERRY », cité par VIAL (M.), *jam. cit.*, p. 102

⁷⁸ Dans la lignée des Lumières et de la foi nouvelle en l'humanité et la science, on parle au XIX^{ème} siècle du « perfectionnement moral et intellectuel » de l'humanité, il est donc logique d'essayer de « perfectionner » les arriérés. Cf. GATEAUX-MENNECIER (J.), *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris, Paidós-Centurion, 1989, pp. 19-24

⁷⁹ BINET (A.) « Compte rendu de la séance du 15 mai 1907 », Paris, SLEPE, p. 172

connaître une période de développement particulièrement florissante qui se terminera vers les années 1970.

Il y a lieu de s'interroger sur ce glissement du pédagogique vers le psychologique et d'essayer de comprendre la logique de ce processus. La décision de rendre l'école obligatoire a été d'ordre politique, économique et social⁸⁰. L'éducation était le lieu privilégié d'investissement de tous les enjeux politiques d'une société en mouvement. Après la défaite de 1870, l'instruction pour tous était la condition du redressement national. Dans cette dynamique de progrès social, les élèves présentant quelque retard ou dysfonctionnement posaient problème, et devaient être pris en compte afin de ne pas freiner un tel processus.

Cette idéologie du progrès tend à nier les phénomènes minoritaires ou marginaux, les considère comme résiduels, et les traite comme tels pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixée. L'important est le résultat, le produit. Ainsi, les enfants ne s'adaptant pas à ce processus de progrès, ont-ils été perçus comme un ensemble « résiduel ». Puisque, en aucun cas, la démarche politique ne pouvait être remise en cause, le problème posé devait faire l'objet d'un traitement a priori non politique. C'est peut-être la raison pour laquelle, il a été fait appel à un domaine neutre, « apolitique » apportant une garantie scientifique : la psychologie naissante. On pourrait avancer l'hypothèse que les enfants présumés déficients intellectuels légers sont décrits comme étant des sujets psychologiquement différents, parce qu'ils sont victimes de présupposés idéologiques sous-jacents à la pédagogie.

Selon d'autres auteurs, dans la lignée de Louis ALTHUSSER⁸¹, Pierre BOURDIEU et Jean Claude PASSERON⁸², les classes de perfectionnement symboles de l'échec scolaire des enfants de milieu social défavorisé, seraient l'expression renforcée d'une école sélective, destinée avant

⁸⁰ Voir à ce sujet les travaux de BOURDIEU (P.) et de PASSERON (J.C.), *La reproduction*, Paris, éd. de Minuit, 1973, de DOMMANGET (M.), *Les grands socialistes et l'éducation*, Paris, A. Colin, 1970, de MAYER (F.), « De la révolution à l'école républicaine 1789/1930 », *Histoire générale de l'Éducation*, Paris, Hachette, 1974, Tome 3

⁸¹ ALTHUSSER (L.), *Écrits sur la psychanalyse : Freud et Lacan*, textes réunis et présentés par Olivier CORPET et François MATHERON, Paris, Stock-IMEC, 1993

⁸² BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.C.), *jam. cit.*

tout à perpétuer une société fondée sur des rapports de domination sociale et économique. Ils affirment alors, le « caractère idéologique » des explications qui traduisent échecs et difficultés en termes d'inadaptation individuelles (débilité mentale, instabilité...) : « ...à la représentation idéologique de l'école correspond une représentation idéologique des mauvais élèves »⁸³. Cette dernière sert en quelque sorte à « masquer, escamoter, légitimer » le système social et souligne le rôle de l'école dans sa perpétuation.

Selon ces auteurs, la fonction sociale affectée aux classes de perfectionnement, s'inscrivait, dès leur création, dans cette logique et devait répondre à un projet des classes dominantes. La notion de débilité mentale sert donc à la défense du système scolaire et permet de faire l'économie de la remise en cause de l'organisation sociale. Les structures spécialisées viennent corroborer l'idée selon laquelle l'inégalité sociale reposerait sur une inégalité de fait comme en témoigne l'existence de « débiles mentaux ». L'inégalité sur le plan intellectuel entraînerait une inégalité sociale.

Francine MUEL-DREYFUS⁸⁴, sociologue, n'hésite pas à attribuer l'invention de ce concept à l'école obligatoire : « *Les enseignants comme les médecins sont explicites sur le fait que c'est l'obligation de la scolarité qui désigne les anormaux. La nosographie psychiatrique s'est uniquement préoccupée jusqu'à la réforme de l'enseignement (Loi de 1882), des anormaux d'asiles (idiots et imbéciles) ; le discours scientifique médico-pédagogique va reprendre les catégories psychiatriques des grands ancêtres... et y rattacher tout simplement deux nouvelles catégories... les carriérés et les instables, pures ou combinées entre elles...* »

L'école ne peut demeurer l'école pour tous qu'au prix de ne pas être l'école de tous. Dans la société de l'époque, l'égalité devant l'école - c'est-à-dire devant l'instruction - se donne pour la vérité de l'école. Lorsqu'elle est confrontée dans sa mise en place institutionnelle et dans sa pratique, aux réalités socio-

⁸³ VIAL (M.), « programmation », *Cahiers du CRESAS*, 1971, pp. 18 & 42-44, s'inscrit dans la continuité des auteurs cités plus haut.

⁸⁴ MUEL-DREYFUS (F.), « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, N°1, 1975 pp. 69-70

économiques de l'inégalité sociale et de la misère, l'égalité devant l'école ne peut demeurer vérité qu'à la condition de se positionner dans une autre logique explicative. Elle argumente alors d'une inégalité de fait dans l'hétérogénéité des résultats scolaires. Il est donc fait appel à un autre système explicatif pour classer ceux que l'école ne peut tolérer parce qu'ils viennent infirmer le postulat initial. Francine MUEL-DREYFUS complète son argumentation en analysant aussi les enjeux professionnels liés à l'enfance anormale, en pointant les prémices d'un véritable « *marché de l'enfance* », où vont prendre place les intérêts économiques des « *groupes sociaux en ascension* » que constituent les médecins, les psychologues et éducateurs, en concurrence à propos de l'enfant anormal et de l'éducation spécialisée⁸⁵. Un auteur comme Charles GARDOU⁸⁶, nous rappelle que « *la psychiatrie de l'enfant est née en quelque sorte de la généralisation de la scolarité* », l'école jouant le rôle de révélateur.

Du fait de l'obligation de la scolarité une nouvelle catégorie d'individus apparaît. A la ségrégation sociale vient désormais s'ajouter une ségrégation scolaire. La nécessité de créer des enseignements spéciaux devient évidente et la loi du 15 avril 1909 concrétise ces exigences. Pourtant, dès cette époque, Emile DURKHEIM⁸⁷ alerte déjà l'attention : « *... les éducations spéciales ne sont nullement organisées à des fins individuelles [...] c'est la société qui pour se maintenir, à besoin que le travail se divise entre ses membres et se divise entre eux de telle façon plutôt que de telle autre. C'est pourquoi elle se prépare de ses propres mains, par les voies de l'éducation, les travailleurs spéciaux dont elle a besoin. C'est donc pour elle et c'est ainsi par elle que l'éducation s'est diversifiée [...] Cette culture spéciale ne va pas sans une déchéance partielle...* »

Sans doute peut-on objecter qu'Emile DURKHEIM ne visait aucunement dans son propos le cas précis des enfants réputés déficients intellectuels légers mais qu'il se plaçait plus particulièrement sur le plan d'une formation professionnelle trop précoce. Cependant, dans son article 2, la loi du 15 avril 1909

⁸⁵ MUEL-DREYFUS (F.) *jam. cit.*, pp. 67/68

⁸⁶ GARDOU (Ch.), *Les Cahiers pédagogiques*, n°276, septembre 1989, p. 9

⁸⁷ DURKHEIM (E.), *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1973

ébauche une organisation pédagogique qui prévoit « *l'instruction primaire et l'enseignement professionnel* » et affirme la modélisation psychologique de la déficience intellectuelle.

L'affirmation du modèle psychologique de la débilité.

La loi du 15 avril 1909 utilise le mot « *arriéré* » sans pour autant en préciser le sens ou la description nosographique. Les travaux de l'époque (depuis Edouard SEGUIN jusqu'à Désiré-Magloire BOURNEVILLE puis Alfred BINET et Théodore SIMON) définissent les « *arriérés* tantôt comme l'ensemble des degrés ou des formes de déficiences mentales - des plus légères⁸⁸ aux plus graves -, tantôt comme les déficiences les moins graves. Nous ne pouvons que relever la difficulté à élaborer une catégorisation précise.

La naissance de l'enseignement spécialisé

Le texte fondateur, la loi de 1909, a été voté le 15 avril et comporte quinze articles qui précisent successivement les conditions d'implantation des classes et des écoles spéciales, les types d'enfants concernés, les modes de financement, l'encadrement et les responsabilités. Il est accompagné par différents arrêtés ministériels : ceux des 17 et 18 août 1909 indiquant les effectifs, les horaires, les emplois du temps et les programmes. Suivent ensuite les instructions des 18 et 25 août 1909, définissant le cadre et l'esprit dans lesquels devront être dispensés les enseignements. Enfin, vient le décret du 25 août qui crée le Certificat d'aptitude à l'enseignement des arriérés.

Contrairement à l'orientation initiale, le législateur intègre l'enseignement spécial au sein du Ministère de l'Instruction publique. Les classes sont installées dans les écoles ordinaires, les enfants y sont reçus de 6 à 13 ans et les horaires sont identiques. Les maîtres disposent du même statut que leurs collègues. Il n'en demeure pas moins que ce texte est davantage une loi ouvrant la possibilité de la prise en charge des enfants qu'une loi la rendant obligatoire. Elle ne dispose

⁸⁸ La notion de débilité légère est semble-t-il présente chez Désiré-Magloire BOURNEVILLE, il étudie le cas d'un enfant de Bicêtre comme un cas « *d'arriération intellectuelle ou de débilité mentale légère* » et seulement « *sous le rapport de l'instruction primaire* » cité par Monique VIAL, *jam cit.*, page 76.

d'aucun caractère prescriptif car la création des classes de perfectionnement est laissée à l'initiative des collectivités territoriales. Cela explique le lent essor de telles structures. D'ailleurs, en 1927, Théodore SIMON⁸⁹ déplore : « ... *L'assistance des enfants arriérés n'a fait dans notre pays que quelques pas très timides et le nombre des classes consacrées aux enfants anormaux reste toujours trop restreint.* »

Les créations de classes se font en effet très lentement. En 1907, on compte sept classes expérimentales essentiellement sur Paris, Lyon en ouvre une en 1908, Poitiers en 1909, Montpellier en crée deux en 1910. En 1922, Jacques ROUBINOVITCH⁹⁰ publie les résultats d'une enquête nationale qui figurent dans le tableau suivant ; nous constatons déjà que 60 % des enfants présentant une déficience intellectuelle légère sont des garçons.

Effectifs des classes de perfectionnement en 1922

	Total	Garçons	Filles
5 internats publics 1 internat privé	482	280	202
2 externats autonomes	71	52	19
8 classes de garçons 6 classes de filles	210	127	83
Total	763	459	304

S'agissant du type d'enfants concernés par les classes spéciales, le texte est très imprécis. Elles sont destinées aux enfants « *arriérés* »⁹¹, mais pour délimiter la notion « *d'arriération* », nous devons nous référer à d'autres textes, notamment ceux d'Alfred BINET⁹². A ses yeux, « ... *Il est nécessaire de ne recevoir dans les écoles spéciales que des anormaux perfectibles [...]* C'est là un principe de bon sens... »

Il nous propose les définitions suivantes : « *Est anormal tout sujet qui se sépare assez nettement de la moyenne sans constituer une anomalie pathologique*

⁸⁹ SIMON (Th.), « Préface » à la réédition de 1927 du livre cosigné avec BINET (A.), Les enfants anormaux, Paris, A. Colin, 1927, p. XI

⁹⁰ Cité par MARTINEZ (M.), « Histoire de l'enseignement spécial », Les Cahiers de l'enfance inadaptée, N° 213, p.27

⁹¹ Article 1 de la Loi du 15 avril 1909, *jam. cit.*

⁹² BINET (A.), Les enfants anormaux, *jam. cit.*, p. 109

*[...] Les anormaux forment un groupe hétérogène avec un point commun : l'incapacité de profiter des méthodes ordinaires d'instruction et d'éducation qui sont dans les écoles publiques. »*⁹³

En conséquence, se trouvent éliminés les déficients sensoriels (sourds, muets et aveugles), ayant déjà fait l'objet d'une prise en charge dans le cadre de la Loi de 1882, ainsi que les grands infirmes moteurs cérébraux, mais également, les « *idiots dits végétatifs qui ne possèdent pour ainsi dire aucune fonction de relation, qui ne peuvent ni parler, ni même se nourrir seuls* »⁹⁴. Cette population relève de l'hospice. Il aboutit de cette manière à « *... une définition très claire des anormaux et à une indication très simple de ce qu'on leur doit [...] Les enfants anormaux et arriérés sont des enfants dont l'école ordinaire et l'hôpital ne veulent pas ; l'école ordinaire les trouve trop peu normaux et l'hôpital ne les trouve pas assez malades.* »⁹⁵

Il reste cependant les « *imbéciles* » et les « *débiles* ». « *Est imbécile tout enfant qui n'arrive pas à communiquer par écrit avec ses semblables. C'est-à-dire qui ne peut exprimer sa pensée par l'écriture, ni lire l'écriture ou l'imprimé ou plus exactement comprendre ce qu'il lit, alors qu'aucun trouble de la vision et aucune paralysie motrice du bras n'explique la non-acquisition de cette forme de langage, défaut d'acquisition qui est dû à une déficience intellectuelle* ». Les « *débiles* », sont caractérisés⁹⁶ de la façon suivante : « *Est débile tout enfant qui sait communiquer avec ses semblables par la parole et par l'esprit mais qui montre un retard de deux à trois années dans le cours de ses études, sans que ce retard soit dû à une insuffisance de scolarité.* » Ainsi, les enfants arriérés représentent la frange supérieure des déficients intellectuels : les débiles légers et moyens.

Les classes de perfectionnement recrutent également un autre type d'enfants : « *...ceux qui n'apprennent rien...* » et perturbent la classe par leur

⁹³ BINET (A.), *jam. cit.*, pp. 6 & 7

⁹⁴ BINET (A.), *jam. cit.*, p. 107

⁹⁵ BINET (A.), *jam. cit.*, p. 10

⁹⁶ BINET (A.), *jam. cit.*, pp. 111-113

comportement, sans que l'on puisse à leur sujet parler de déficience intellectuelle. Ce sont les « *instables caractériels* ».

Le décret du 14 août 1909 crée le Certificat d'aptitude à l'enseignement des arriérés, et marque de la sorte la volonté du législateur d'ancrer le traitement de la déficience intellectuelle dans le champ du pédagogique. Les postulants au CAEA doivent être titulaires du Certificat d'aptitude pédagogique. L'épreuve théorique portera sur des notions de physiologie, d'hygiène scolaire, de psychologie et de pédagogie des arriérés⁹⁷. L'épreuve pratique consiste en un stage dans une classe ou dans une école de perfectionnement. Le programme d'étude s'articule autour de la description clinique de l'arriération, il présente les différents tableaux nosographiques avec leurs étiologies et leurs symptomatologies particulières. L'approche déféctologique y est centrale. Paradoxalement, aucun chapitre ne traite de la pédagogie à mettre en œuvre avec cette population particulière. L'accent est principalement mis sur les contenus d'enseignement, dans une logique d'apprentissage a minima, en vue d'une orientation professionnelle vers les métiers de la terre. Un chapitre entier est d'ailleurs intitulé : « *De l'utilité de diriger les arriérés vers les professions agricoles.* »⁹⁸

L'arrêté du 17 août 1909 précise les effectifs, les horaires et les emplois du temps. La même année, celui du 18 août, détermine des programmes d'enseignement essentiellement fondés sur une approche pragmatique et concrète des contenus scolaires. Les activités manuelles y tiennent une place importante.

Les instructions des 18 et 25 août 1909 définissent le cadre pédagogique et relationnel dans lequel l'enseignement sera dispensé. Elles insistent particulièrement sur la nécessité de former les enfants à un travail manuel leur permettant de s'intégrer dans le groupe social.

Cette loi et l'ensemble des textes l'accompagnant démontrent la volonté du législateur d'intégrer l'enseignement spécial au Ministère de l'instruction publique et de ne pas le confier au secteur médical. Les classes spéciales sont

⁹⁷ Article 2 de l'Arrêté Ministériel du 14 août 1909

⁹⁸ Ministère de l'instruction publique, Arrêté Ministériel du 14 août 1909, « Programme d'examen », Chapitre XIII

annexées aux écoles ordinaires, les enfants y sont reçus de six à treize ans. Le principe de séparation des sexes, en vigueur dans le système scolaire « normal », est respecté. Les maîtres ont le même statut que les autres instituteurs. Les horaires de classe sont identiques. C'est le Ministère de l'instruction publique qui en décide la création, définit les programmes et le fonctionnement de ces classes. Le recrutement relève de la compétence des Inspecteurs primaires assistés d'un maître spécialisé et d'un médecin. L'aspect médical a quasiment disparu. Le rôle du médecin consiste à « ...reconnaître les maladies physiques ou mentales dont l'anormal peut être atteint. Il faut le diagnostiquer pour deux raisons : d'abord pour qu'on ne confonde pas avec l'arriération, les états maladiés d'un ordre différent, ensuite pour atténuer, supprimer même si possible des affections coexistantes dont la présence ne peut avoir pour effet que d'aggraver l'état des enfants et d'entraver l'œuvre de l'école. »⁹⁹ D'ailleurs, l'influence médicale est sérieusement remise en cause : « ...le médecin n'a pas à choisir les enfants anormaux parmi les enfants de l'école : l'appréciation du degré d'infériorité ce n'est pas l'affaire du médecin. »¹⁰⁰

Cependant, il faut souligner qu'il n'est en aucun cas fait mention d'un instrument de mesure de l'intelligence et que, en dépit des définitions avancées par les auteurs des textes, il règne une confusion sémantique, dans laquelle les termes « arriérés » et « anormaux » semblent être superposables et interchangeables. D'ailleurs, en 1937, cette ambiguïté est soulignée par André MATHIEU¹⁰¹ et Edmond LANGUERNON : «... la difficulté de cette question complexe est de savoir exactement ce que l'on entend par arriérés ou anormaux. »

Cette confusion dans les textes en reflète une autre, beaucoup plus centrale, sur la notion de débilité mentale. Il semblerait que le tableau de la déficience intellectuelle de l'enfant, tel qu'il y est défini, soit calqué sur celui de l'adulte débile. Deux traditions semblent ici se mêler, se contaminer, sans jamais se

⁹⁹ BINET (A.), *jam. cit.*, p. 128

¹⁰⁰ BINET (A.), *jam. cit.*, p. 129

¹⁰¹ MATTHIEU (A.) & BLANGUERNON (E.), Leçons de pédagogie, théorie, pratique et administration scolaire, Paris, Librairie de l'Education nationale, 1937, pp. 434-438

coordonner vraiment dans une perspective qui rendrait compte de l'évolution du sujet à travers les âges et les périodes de la vie. La débilité de l'âge scolaire est définie par Alfred BINET au moyen de son test. Il fonde une tradition dans l'appréhension de ce concept qui se précisera après sa mort, quand en 1912 William STERN¹⁰² proposera le calcul du Quotient Mental ou Quotient Intellectuel pour reprendre la terminologie ultérieure de Lewis Terman¹⁰³. Les états d'arriération chez l'adulte et notamment d'arriération profonde, sont identifiés plus ou moins clairement par les aliénistes de la fin du XIX^{ème} siècle. L'état de débilité mentale dont on ne s'est que peu préoccupé avant 1900, se définira comme intermédiaire entre l'incapacité sociale de l'imbécile adulte, et le statut autonome de l'adulte normal. A partir de l'œuvre d'Alfred BINET, la débilité est définie, qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants, à la fois selon un critère d'ordre génétique, le niveau mental, et selon un critère d'ordre social, relatif au statut d'adulte : le degré d'adaptation sociale. C'est-à-dire en empruntant aux deux traditions. Le critère d'adaptation sociale, de degré d'autonomie apparaît chez le législateur presque toujours comme essentiel, celui de niveau d'âge n'intervenant que secondairement. La débilité mentale semble définie en référence à la pathologie de l'adulte, de telle sorte que le débile enfant préfigure le débile adulte. En raison de sa déficience, il est assigné à l'état d'infériorité sociale. Cette façon de concevoir la débilité de l'enfant en fonction de l'état adulte est illustrée par Théodore SIMON dans un article¹⁰⁴ qu'il intitule, « *les enfants arriérés* », mais dont les deux tiers - environ cinquante lignes - sont en fait consacrés aux adultes. Il conclut d'ailleurs : « ... *les notions qui précèdent valent pour les enfants en mettant au futur les définitions ci-dessus.* »

Ce point de vue adulto-centriste s'oppose à la pensée d'Alfred BINET qui visait à le dépasser, notamment en utilisant le critère pédagogique relatif à l'adaptation scolaire dans la définition qu'il proposa de la débilité mentale en 1908. Pourtant, dans un autre texte, il confronte ce critère à la notion d'âge

¹⁰² STERN (W.), Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen ; und die Methoden ihrer Unt., Leipzig, J.A. Barth, 1920

¹⁰³ CESSÉLIN (F.), Comment évaluer le niveau intellectuel; adaptation française du test Terman-Merrill, Paris, Bourrelier, 1937

¹⁰⁴ SIMON (Th.), « Les enfants arriérés », Les Cahiers de pédagogie moderne, N°1, Paris, A. Colin, 1951

mental. Cette dernière est déterminée grâce à l'observation des étapes entre l'enfance et l'âge adulte. Ce paradoxe traduit l'état de la réflexion de l'époque. En 1908, personne ne sait ce qu'est un enfant débile, ni comment il évolue. Un constat certain d'arriération mentale par l'arrêt définitif de l'évolution peut être dressé pour les seuls adultes. La débilité mentale de l'enfant et de l'adolescent est un domaine encore inexploré, un objet de savoir en devenir : « ...*On ne le saura d'une manière certaine que lorsqu'une large expérience nous aura appris enfin ce que nous ne savons pas encore : comment se développent un idiot, un imbécile, un débile, et quel pronostic comporte un retard de tant avec un âge de tant...* »¹⁰⁵

Comme Alfred BINET installant délibérément son expérimentation dans l'enfance scolaire et recherchant les critères d'arriération en fonction de l'école, aboutit à une définition de la débilité (et plus largement de l'intelligence) qui ne correspond pas à celle pensée comme syndrome d'incompétence sociale chez l'adulte. Ce passage de l'adulte à l'enfant constitue une rupture. La confusion persistante des définitions et les controverses entre les plans successifs de l'évolution mentale et les conceptions concernant la prise en charge de ces enfants rencontrées dans le corpus des textes de l'Instruction publique puis de l'Education nationale, semblent trouver leur origine.

Le retour du monde médical

En 1939, contrairement à ce qui s'est passé en 1914, lors de la grande guerre, il n'y a pas de mise en sommeil des institutions, mais un changement radical dans la politique nationale s'opère qui se répercute sur la prise en charge des enfants en difficulté. Le pouvoir politique, rejetant la responsabilité de la défaite sur les fonctionnaires, et particulièrement sur les instituteurs, écarte ces derniers et confie la réorganisation de la prise en charge de cette population à des médecins psychiatres et aux représentants des familles¹⁰⁶.

¹⁰⁵ BINET (A.), *L'année psychologique*, Paris, Masson, 1908, pp.90-91.

¹⁰⁶ pour mémoire, la Loi GOUNOT institue en 1942 l'Union nationale des associations familiales [Unaf]

De 1940 à 1942, la Commission de coordination de la protection de l'enfance et de l'adolescence¹⁰⁷ se met en place afin de s'occuper de tous les enfants non « *assimilables* », de l'orphelin au délinquant, en considérant toutes les situations dans leur diversité : malheureux, en danger moral, plus ou moins gravement handicapés, abandonnés, réfugiés, sourds, muets, débiles, etc.

Les Ministères de la Santé et de la Justice et des associations confessionnelles et laïques sont appelés à prendre la responsabilité de cette mission. Cependant, chacun s'intéresse à une catégorie spécifique. Pour coordonner les actions, le Ministère de la santé crée, en juillet 1943, le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral. Il fait appel aux techniciens et spécialistes. Leur travail aboutit à la loi du 3 juillet 1944 et à celle du 5 juillet 1944, relatives aux remboursements des frais d'entretien et d'éducation des mineurs en danger moral et des enfants anormaux. Le Conseil technique national a aussi pour tâche de mettre au point une classification très précise des différents problèmes rencontrés chez les enfants. Sa mission consiste à mieux cibler les indications de prise en charge, chaque catégorie d'enfants réclamant des soins particuliers et se situe dans la logique prescriptive du monde médical. Des documents cinématographiques de l'époque¹⁰⁸ montrent que « l'ordre nouveau » imposé par le gouvernement de Vichy propose d'utiliser la psychologie et la méthode des tests pour déterminer les capacités de chacun, et l'orienter vers l'école et le métier qui lui correspondra le plus.

Publiée en 1943, par Daniel LAGACHE¹⁰⁹, la « *Nomenclature et classification des jeunes inadaptés* » oriente jusqu'à nos jours la politique en matière d'enfance en difficulté et influe sur le fonctionnement des institutions et ce, malgré la mise en place progressive, depuis 1988, de la classification de l'Organisation mondiale de la santé dite classification de WOOD¹¹⁰. Dans son

¹⁰⁷ CHAUVIERE (M.), *Enfance inadaptée. Héritage de Vichy*, (suivi de) *L'Efficace des années quarante*, Paris, Éd. Ouvrières, 1987

¹⁰⁸ LELOUCH (C.), *Vichy*, film, 1994 (Ce film reprend les actualités cinématographiques des années 1942 à 1944).

¹⁰⁹ CHAUVIERE (M.), *jam. cit.*, Annexe, pp.162-183

¹¹⁰ Publiée par l'OMS en anglais en 1980, traduite en français en 1981 et introduite officiellement par un Arrêté ministériel en mars 1988.

préambule, nous soulignons comment va se situer dorénavant l'approche des déficients intellectuels légers : « *Dans la définition et la classification des jeunes inadaptés, il importe de se placer à un point de vue aussi descriptif que possible, c'est à dire que la symptomatologie doit jouer un rôle plus important que l'étiologie et la pathogénie : on peut mettre l'accent tantôt sur la réaction symptomatique, tantôt sur la personnalité de l'inadapté ; cet inconvénient a été délibérément adopté parce qu'il correspond aux éventualités réelles de la pratique clinique.* » La recherche de symptômes (du grec *sumptōma*, coïncidence), de phénomènes subjectifs par oppositions aux signes (phénomènes objectifs) qui révèlent un trouble fonctionnel ou une lésion, signe le passage dans le champ sémantique de la médecine. Nous sommes proches de l'acception économique du terme qui prend ici le sens d'indice, de présage ¹¹¹. Ce regard que Daniel LAGACHE veut clinique initie la stigmatisation du handicap et met l'accent sur le « marquage » de la personne handicapée. Ce concept de stigmat, qui supporte à la fois la notion de différence et de disgrâce manifestement apparentes, peut apparaître comme une façon originale de considérer le handicap sous un angle psychosocial. Elle est cependant porteuse, notamment dans le contexte idéologique à tendance eugénique de l'époque, d'une possible exclusion. Elle contient en germe, la victimisation de la personne handicapée, sa désignation comme objet, au mieux de la sollicitude de l'Autre, au pire d'exclusion. Erving GOFFMAN ¹¹² montre quels intérêts et quels dangers peut présenter cette mise en exergue des signes extérieurs du handicap.

Cette classification détermine trois catégories selon la nature des troubles qui dominent le tableau clinique. En premier lieu, il s'agit de repérer ce qui relève de la maladie : « ... *le jeune inadapté apparaît comme un malade qu'il faut soigner et qui relève particulièrement du médecin* ». On distingue alors les processus organiques, les psychoses, les névroses et troubles névrotiques, les troubles du développement et même les syndromes pubertaires. Ensuite, il convient d'étudier un éventuel déficit qui « ... *peut être partiel (cécité, paralysie, d'un membre) ou global (arriération)* ». Plus la nature de la fonction atteinte est psychique, plus le

¹¹¹ (©) Larousse, Bibliorom, version Microsoft Office 95™, 1997

¹¹² GOFFMAN (E.), Stigmates : les usages sociaux des handicaps, Paris, Les Editions de Minuit, 1990

déficit est global. Parmi les déficits, les catégories suivantes sont précisées : les infirmités, les déficits moteurs, les déficits du langage, l'arriération mentale ou intellectuelle. Enfin, l'observation porte sur les troubles du caractère : « *Ce sont des sujets qui bien qu'inadaptés n'apparaissent pas d'emblée comme des déficients et encore moins comme des malades* ». Ils se présentent comme « *proches des normaux* » mais d'un caractère « *faible* » ou « *mauvais* ». Sous la rubrique « *caractériels* », les auteurs incluent : les troubles du caractère, les troubles de la « *moralité* », les types évolutifs des troubles du caractère et de la conduite.

Le texte précise les différents degrés de l'arriération mentale et propose une explication étiologique. Nous citons in extenso le passage correspondant :

« ...L'arriération mentale ou intellectuelle comprend les états de déficit psychique présentant les caractères suivants : le déficit est global, le trait le plus marquant en est l'insuffisance de l'intelligence que les tests permettent d'évaluer. Le déficit, s'il n'est pas congénital, s'est constitué et manifesté précocement. Le développement psychique est plus lent et plus développé. Le déficit a pour cause une insuffisance du développement ou des lésions de l'écorce cérébrale.

Le retardé se distingue de l'arriéré par les caractéristiques suivantes : le déficit porte sur les acquisitions culturelles et les connaissances scolaires plus que sur l'intelligence qui peut être normale. Le déficit est une conséquence éducative et scolaire d'une maladie interrécurrenente ou de conditions psychologiques et sociales. Le déficit est amendable à la faveur de mesures médico-pédagogiques appropriées. On distingue traditionnellement trois degrés d'arriération mentale : l'idiotie, l'imbécillité et la débilité intellectuelle.

En se référant aux tests de BINET et SIMON et à la notion d'âge d'intelligence [...] on a convenu de classer les arriérés parvenus au terme de leur développement psychique.

*L. BONNIS*¹¹³ a établi des courbes de développement. En se référant à la notion de Quotient d'Intelligence, on admet que l'idiot a un QI inférieur à 20, l'imbécile a un QI entre 20 et 40 et le débile entre 40 et 80. On parle d'intelligence limite lorsque l'intelligence sans être débile, est lente et peu apte en particulier à la pensée abstraite et symbolique. Est perfectible un arriéré susceptible de s'améliorer, c'est-à-dire d'atteindre un âge d'intelligence plus élevé, d'acquérir des connaissances scolaires et professionnelles, de s'adapter économiquement et socialement par ses propres moyens. La perfectibilité dépend de plusieurs facteurs : le degré de débilité, le milieu social, le milieu familial, le caractère, la motricité et le langage, la précocité des mesures pédagogiques adéquates... »

Cette classification présente une grande efficacité puisqu'elle code à la fois les enfants et les institutions. L'expérience, les essais de traitement font naître une idéologie de prophylaxie morale dans une logique qui privilégie la mesure et la norme. Ce qui n'est pas sans rappeler, comme en écho, les menées eugénistes de l'occupant, telles qu'elles ont pu être décrites dans l'ouvrage de Benno MULLER-HILL¹¹⁴. On voit poindre la discrimination, la ségrégation, et pour les plus gravement handicapés, la relégation. On ne peut s'empêcher de penser à toutes les personnes qui alors internées, dans les hôpitaux psychiatriques, y sont mortes dans des conditions proches de celle de l'extermination des camps de concentration nazis¹¹⁵.

La symptomatologie devient plus importante que l'étiologie et que la pathogénie. Nous voyons apparaître le concept d'enfance inadaptée¹¹⁶ et les

¹¹³ BONNIS (L.), Le développement de l'intelligence chez les arriérés, Paris, Thèse de doctorat en médecine, 1926, les courbes sont reproduite dans l'ouvrage de KHOLER (C.), Les déficiences intellectuelles chez l'enfant, Paris, PUF, 1968, pp. 28 et 30

¹¹⁴ MULLER-HILL (B.), Science nazie, science de mort : la ségrégation des juifs, des tziganes et des malades mentaux de 1933 à 1945, Paris, O. Jacob, 1989

¹¹⁵ LAFONT (M.), L'extermination douce : la mort de 40 000 malades mentaux dans les hôpitaux psychiatriques en France, sous le régime de Vichy, Paris, Éd. de l'AREFPPI, 1987

¹¹⁶ Le terme « inadaptation » est apparu selon Romain LIBERMAN en 1944 sur une proposition du Centre technique national de l'enfance déficiente et en danger moral. LIBERMAN (R.), Handicap et maladie mentale, Paris, PUF, 1988, p. 59

« anormaux d'école », chers à Alfred BINET, se trouvent dispersés au milieu d'autres enfants différents. Cependant, ils vont former une sorte de sous-ensemble délimité par la notion de QI. Par le terme général d'enfance inadaptée, le législateur désigne tous les enfants qui nécessitent des mesures médicales, éducatives, psychologiques ou sociales autres que celles nécessaires à la santé et à l'éducation des enfants « normaux » vivant dans un milieu « normal ». L'enfance inadaptée est un concept recouvrant une réalité complexe, de l'enfant abandonné ou orphelin, jusqu'à l'enfant criminel. Elle y mêle le déficient, le difficile, l'anormal, l'enfant en danger moral, le prédélinquant, le délinquant. Bien que Daniel LAGACHE préconise, pour les débiles perfectibles, la classe de perfectionnement, il inscrit néanmoins, pour la première fois, le concept de débilité dans une logique où l'évolution est possible. Il dégage un certain nombre de variables susceptibles d'influer sur l'évolution. Outre le milieu social et familial dont l'incidence est décrite comme centrale, nous retiendrons la notion de prise en charge précoce qui introduit celle de prévention, notamment au niveau primaire, développé et reprise par les textes ultérieurs ¹¹⁷.

Le champ de la déficience intellectuelle légère quitte désormais celui de l'école pour passer dans celui de la psychopathologie. Compte tenu de la mise en place de cette classification, il n'est plus possible dorénavant de regrouper tous les enfants en difficulté sous l'étiquette « arriéré ». Les « arriérés d'école » peuvent maintenant devenir les nouveaux déficients intellectuels. Plus d'un demi-siècle après les actions de Désiré-Magloire BOURNEVILLE, la thèse médico-pédagogique reprend force et vigueur.

Les principes de base restent identiques. D'abord une modélisation est proposée en référence à une nosographie tirée de la pathologie de l'adulte. Elle s'accompagne ensuite d'une description de troubles de même ordre que l'imbécillité, mais avec un degré moindre de gravité. Enfin, le rappel d'une étiologie vraisemblablement organique, inhérente à l'individu, donne un caractère irrémédiable à la « maladie ». Les possibilités d'amélioration sont possibles, mais

¹¹⁷ La Loi de 1975, les circulaires de 1982, 1983 et la Loi d'orientation de juillet 1989

restent superficielles grâce à une pédagogie éliminant tout ce qui fait appel à l'abstraction.

La pédagogie à mettre en œuvre

Il faudra attendre l'arrêté ministériel du 12 août 1964 pour que soit précisé ce que le législateur entend par « débilite mentale ». Ce texte définit aussi la pédagogie des classes de perfectionnement. Il débute par une analyse psychologique qui confirme le modèle de la débilite mentale et se poursuit par des propositions concernant les méthodes d'enseignement pour la période de six à douze ans et pour la période de douze à quatorze ans.

L'échec scolaire global est présenté comme le principal symptôme de la déficience intellectuelle. Il reste prisonnier du tableau nosographique de la débilite mentale et se caractérise en termes de psychologie différentielle. Il est stigmatisé sous forme de retard intellectuel : *« Dans l'ordre du développement génétique, la débilite se caractérise par un retard intellectuel. Les fonctions végétatives, la motricité automatique et le développement physique sont souvent normaux. Au terme de son évolution, l'enfant débile n'aura pas dépassé le niveau mental d'un enfant sensiblement plus jeune... »*

Les outils préconisés pour mesurer l'efficience intellectuelle sont les tests d'efficience intellectuelle du type de celui établi par Alfred BINET et Théodore SIMON. Le déficit est objectivé en terme de quotient intellectuel, principal critère retenu pour la sélection des enfants relevant des classes de perfectionnement : *«... on convient que les enfants débiles doivent avoir un quotient intellectuel situé entre cinquante et soixante-quinze... »*

La psychologie différentielle est utilisée dans une logique prescriptive pour formuler des instructions pédagogiques relativement précises. Sur le plan psychologique, l'enfant est perçu comme un sujet carencé. Il doit combler ses lacunes dans le champ de la pédagogie par des méthodes appropriées et par des exercices de répétition. Ainsi, toute situation pédagogique doit être utilitaire. Subrepticement, le modèle se prolonge dans l'adolescence, puisque ce même texte prévoit la création de classes de 6^{ème} et de 5^{ème} de perfectionnement, toujours en

référence au concept de « *débilité mentale* ». On peut toutefois noter que le législateur se trouve singulièrement embarrassé, pris dans une contradiction paradoxale entre une approche médico-pédagogique fixiste et une approche pédagogique plus souple et évolutive. Il ne se cantonne cependant pas à une approche univoque, même s'il met en exergue les notions « *d'inertie* », de rigidité et de « *persévération mentale* ¹¹⁸ », qui peuvent situer le déficit comme un état. D'autres éléments psychologiques sont pris en compte, notamment, l'intégration personnelle et sociale. C'est la première fois qu'un tableau de la dynamique de la personnalité du sujet est dressé.

Cet arrêté ministériel confirme la Loi de 1909. Il est justifié par la création des commissions officielles chargées de « *dépister* » les enfants et les adolescents relevant des enseignements spéciaux. Dans un Arrêté ministériel complémentaire du 16 décembre 1964, le concept plus global et plus flou d'inadaptation va réapparaître et justifie la restauration du primat du champ pédagogique. Il nous paraît important de citer in extenso l'article 1 : « *Les enfants soumis à l'obligation scolaire et pour lesquels se présentent des difficultés de scolarisation peuvent recevoir des enseignements d'adaptation, soit dans l'établissement scolaire qu'ils fréquentent, soit dans un établissement spécialisé [...] Sont considérés comme enseignements d'adaptation, les enseignements d'appoint et de rééducation destinés à remédier à un retard anormal de l'élève en certaines disciplines ou à des difficultés scolaires d'origines diverses...* »

Les difficultés scolaires, les retards anormaux « peuvent » désormais relever de difficultés d'adaptation pour lesquelles l'école est susceptible d'apporter une réponse, en termes de rééducation ou d'enseignements complémentaires. Ce texte situe les difficultés majeures d'apprentissage dans le champ des compétences de l'école et signe le retour du pédagogique éliminé dans la typologie de 1943.

¹¹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Arrêté du 12 août 1964

Les modalités de scolarisation

Les modalités de scolarisation sont définies principalement par la circulaire du 21 septembre 1965. Ce texte est paru à la suite des travaux d'une sous-commission du Commissariat du plan en vue de l'élaboration du V^{ème} plan. Elle est constituée par des spécialistes issus des Ministères de la Santé et de l'Education nationale. Les structures à mettre en place, « *pour la population des inadaptés* », y sont définies en termes de moyens. Dès lors, les enfants en échec scolaire global qui s'étaient vu attribuer précédemment un profil psychologique spécifique, rejoignent, par un processus institutionnel de rationalisation, la cohorte des sujets porteurs de troubles ou dysfonctionnements divers, physiques, sensoriels, moteurs... Une méthodologie directement tirée des approches épidémiologiques est conçue à l'aide de données émanant de l'Education nationale. Les enfants réputés « *débiles mentaux* » ou déficients intellectuels légers participent au dispositif de mise en place de la gestion de ce vaste secteur que constitue l'enfance « *inadaptée* ». Le glissement, constaté dès l'origine de l'apparition du concept de déficience intellectuelle légère et qui allait du pédagogique au psychologique, va s'étendre du médical vers le social. La composition des commissions en constitue l'exemple le plus prégnant ¹¹⁹.

Dans un premier temps, le texte porte sur l'évaluation des besoins en fonction de l'importance des populations ce qui semble avoir posé problème, puisque le rédacteur attire ultérieurement l'attention sur la relativité des situations et annonce une enquête ¹²⁰ qui « *sera incessamment lancée pour obtenir des renseignements à la fois récents et précis* ». L'évaluation des effectifs des « *inadaptés* », telle qu'elle nous est présentée, met en évidence l'existence de deux sous-groupes : les déficients intellectuels d'une part et de l'autre, « *tous les autres enfants souffrants d'inadaptations très diverses (déficients sensoriels, moteurs, etc.)* »

¹¹⁹ Comment ne pas rappeler ici les travaux de Francine MUEL citée plus haut.

¹²⁰ Bien qu'aucune référence précise ne soit donnée, nous pouvons penser que l'enquête annoncée est celle de l'Institut National des Etudes Démographiques dont les résultats seront publiés en 1969. INED, « *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire* », Travaux et Documents, cahier n° 54 (tome 1) et cahier n° 64 (tome 2), Paris, Presses universitaires de France, 1969

« *Les déficients intellectuels sont nettement plus nombreux que les autres inadaptés... [précisent, incidemment, les auteurs] ...leur nombre même et le caractère spécifique de leur inadaptation facilite l'organisation de structures cohérentes et uniformes* ». Afin d'asseoir leur argumentation, ils font état d'une classification nouvelle conçue sur le degré supposé de la débilité du sujet : « *La scolarisation des différentes catégories de débiles (débiles légers, débiles légers avec troubles associés légers, débiles moyens) peut-être commune...* ». Jusqu'alors, aucun texte de l'Education nationale n'y faisait référence. Les enfants décrits ici sont scolarisés dans les classes ordinaires. La mise en place de structures spécialisées répond aux demandes des maîtres et allège les classes des élèves qui posent problème.

Le texte prévoit même l'utilisation des locaux libérés par la baisse des effectifs consécutive à l'orientation des enfants réputés déficients intellectuels dans les classes spécialisées : « *La mise place des nouvelles structures prévues par la réforme et les regroupements d'effectifs qui s'ensuivront normalement libéreront dans les écoles primaires un certain nombre de locaux qui devront être utilisés, en priorité au profit de l'enfance inadaptée.* »

Les Inspecteurs d'Académie et les Recteurs sont invités à adresser au service du Plan scolaire et universitaire des états précis de prévision d'implantation de structures diverses. Il leur est demandé d'utiliser une grille d'analyse comprenant des pourcentages indicatifs pour chaque trouble spécifique comme indiqué ci-après.

Modalités de scolarisation : répartition théorique des pathologies

Débiles légers 80 < QI >65	3 %
Débiles légers avec troubles associés	0,3 %
Débiles moyens 65 < QI >50	0,35 %
Amblyopes	0,12 %
Hypoacousiques moyens	0,04 %
Infirmes moteurs (dont la moitié relève de l'Education nationale)	0,2 %

La méthodologie retenue s'apparente à celle que l'on utilise en épidémiologie dans la prévention des pandémies, pour le calcul du risque et des moyens à mettre en œuvre. Cette démarche apparaît peu réaliste quant à sa mise

en œuvre sur le terrain. La simple application des pourcentages retenus, donne des résultats inconcevables, comme le reflète le tableau suivant :

Modalités de scolarisation : évaluation des besoins en classes

	% Théorique	Nombre d'enfants concernés	Nombre de classes nécessaires
Débiles légers 80 < Qi >65	3 %	172 423	11 495
Débiles légers avec troubles associés	0,3 %	17 242	1 149
Débiles moyens 65 < Qi >50	0,35 %	20 116	1 341
Amblyopes	0,12 %	6 897	460
Hypoacousiques moyens	0,04 %	2 299	153
Infirmes moteurs (dont la moitié relève de l'Education nationale)	0,2 %	11 495	766
	Total	230 472	15 365

Il est évident que l'Education nationale ne peut mobiliser de tels moyens. En 1965-66, on comptait 5 747 429 élèves scolarisés en France, dans l'enseignement élémentaire¹²¹. Si l'on applique la règle de péréquation, 15 365 classes spécialisées auraient été nécessaires. Or, il n'y en avait que 6 528 et seulement 97 923 enfants de moins de 14 ans orientés dans des classes de perfectionnement. Nous pouvons nous interroger sur le fondement scientifique d'une telle démarche. En effet, au printemps 1965, l'Institut national d'études démographiques, sous la direction de Maurice REUCHLIN, lance une vaste enquête sur « *le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire* »¹²². Les résultats publiés en 1969 apportent des indications précises et permettent de relativiser la situation. Il convient de souligner combien cette circulaire ministérielle s'inscrit dans une logique ségrégationniste, dans la droite ligne du teste de février 1944. De plus, elle évoque déjà, à propos du premier cycle des Collèges, « *l'impérieuse nécessité* » de la mise en place des structures spécialisées, afin que ces enfants s'insèrent dans la vie active et qu'ils « *bénéficient* » d'un enseignement général allégé et d'une formation professionnelle la plus adaptée et la plus précoce possible.

¹²¹ Ministère de l'Education nationale, Tableaux de l'éducation nationale, Centre de documentation de la Direction de la prospective, Service de documentation et d'études statistiques, édition 1969

¹²² INED (sous la direction de Maurice REUCHLIN), Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, *jam. cit.*

On voit une nouvelle formulation venir graduellement recouvrir celle de « *débilité mentale* ». Par un glissement sémantique, le terme de « *déficience intellectuelle* » prend progressivement la place du concept précédent dans un curieux mouvement d'aller-retour. L'arrêté ministériel¹²³ d'octobre 1967 commence par un long développement sur « *la psychologie de l'adolescent déficient intellectuel* ». Le législateur évoque ensuite « *l'adolescent déficient mental* », puis passe alternativement d'une formulation à l'autre, en utilisant de préférence le terme « *déficient intellectuel* ». Ainsi pouvons-nous lire dans le texte précité :

« L'enfant déficient intellectuel est reconnu tel dès les premiers moments de la scolarité élémentaire, en raison des difficultés majeures qu'il rencontre pour apprendre et utiliser les éléments fondamentaux de la langue écrite et du calcul [...] L'adolescent déficient mental, en dépit des ajustements pédagogiques que ces difficultés commandent reste mentalement handicapé. Son activité intellectuelle face aux exigences scolaires classiques est assimilable en terme d'efficience à celui d'un enfant de dix à onze ans. Soulignons que cette référence n'a de validité que dans le domaine des apprentissages scolaires fondés sur l'appropriation et l'utilisation des instruments symboliques de l'activité intellectuelle. »

Malgré les vicissitudes terminologiques, l'enfant « *déficient intellectuel* » se trouvent ainsi défini sur le plan psychologique. Il s'agit d'un sujet dont l'efficience intellectuelle est insuffisante pour aborder avec succès les apprentissages scolaires, ce qui ne préjuge cependant pas d'une possibilité de réussite dans d'autres apprentissages. L'accent est mis sur les problèmes d'adaptation à la vie sociale et sur « *l'incapacité d'accéder par les voies normales*

¹²³ Ministère de l'Éducation nationale, Arrêté du 20 octobre 1967, « Préparation à la vie professionnelle et sociale des adolescents débiles mentaux »

*de la culture et de la formation professionnelle au statut d'individu autonome »*¹²⁴.

Nous notons cependant que le législateur se situe toujours dans une contradiction conceptuelle. Le déficit est d'abord perçu comme un état structurel donc peu susceptible de modification. Il convient également de souligner la fonction prédictive sous-jacente à cette conception qui assigne à l'enfant déficient intellectuel léger une perspective de vie et de développement. Plus loin, nous assistons à la remise en question du diagnostic initial ; le législateur relativise les conséquences sur le devenir des enfants : « *On pense aujourd'hui, que le déficit intellectuel s'il conditionne dans une certaine mesure les possibilités professionnelles et l'insertion sociale, ne condamne pas nécessairement l'individu à renoncer à une qualification technique relativement élevée... »*

L'attention des maîtres est d'abord attirée sur le fait que « *l'adolescent déficient mental [...] reste mentalement handicapé* », et que « *son activité intellectuelle face aux exigences scolaires reste celle d'un enfant de 10/11 ans* ». Ensuite, il est précisé que les précisions ci-dessus n'ont de validité que « *dans le domaine des apprentissages scolaires, fondés sur l'appropriation et l'utilisation des instruments symboliques de l'activité intellectuelle* » et concernent prioritairement les « *...éléments fondamentaux de la langue écrite et du calcul.* »

Nous sommes proches de la conception de René ZAZZO¹²⁵ lorsqu'il donne la définition suivante : « *La débilité est la première zone d'insuffisance mentale - insuffisance relative aux exigences de la société moderne, exigences variables d'une société à une autre, d'un âge à un autre - insuffisance dont les déterminants sont biologiques (normaux ou pathologiques) et d'effets irréversibles dans l'état actuel de nos connaissances.* »

Nous retrouvons ici la référence à une norme en terme de déficit, l'inscription sociale et le caractère irréversible du handicap. Il convient également de souligner le paradoxe qui permet à cet auteur de justifier un « dysfonctionnement » social par des causes biologiques. Il n'en demeure pas

¹²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, Arrêté du 20 octobre 1967

¹²⁵ ZAZZO (R.), Les débilités mentales, Paris, A. Colin, 1969

moins que cette définition légitime un concept flou grâce à un cadre théorique. Cette démarche a pour conséquence de renforcer la prégnance du modèle psychologique avancé par Alfred BINET pour le bon fonctionnement du processus institutionnel et social. Pourtant, dans ce texte apparaissent deux indications centrales, que nous retrouvons vingt-deux ans plus tard dans la Circulaire ministérielle sur les Clis : « *Les possibilités du déficient intellectuel ne doivent pas être sous-estimées [...] Le quotient intellectuel ne constitue plus un élément essentiel de son efficacité dans les activités que motive le désir d'accéder à la vie sociale normale.* »

La naissance de la prévention

La circulaire ministérielle de février 1970 installe les dispositifs institutionnels de prévention des difficultés scolaires. Bien que toujours inscrite dans le paradoxe qui vise à justifier une réalité sociale par des causes biologiques, elle constitue le premier texte ¹²⁶ à mettre en exergue ce concept et à prendre en compte une conception dynamique de la structure de la personnalité.

Dans la continuité des textes précédents, l'accent est mis sur l'adaptation du sujet au système scolaire. En cas d'échec ou de difficulté, la logique est d'abord celle de l'exclusion. « *D'autres enfants, peut-on lire, ont besoin pour un temps d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit* ¹²⁷ *s'adapter à eux et être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès l'enseignement normal.* »

Ce passage dans la continuité de la logique ségrégative décrite précédemment, a des conséquences en terme d'intégration et de prise en charge des enfants en difficulté scolaire. Désormais, ces dernières ne relèvent pas de la compétence du maître dans la classe, mais exclusivement d'un traitement spécialisé. La logique médicalisée s'impose avec force. Devant les symptômes, il

¹²⁶ Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire N° IV-70-83 du 9 février 1970, « Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psychopédagogique. Sections et classes d'adaptation ».

¹²⁷ souligné par nous

existe une prescription susceptible d'être efficace : l'envoi chez le spécialiste. Il faut attendre la Loi d'orientation de 1989 pour que le législateur revienne sur ce texte et indique clairement que le premier soutien à l'élève en difficulté relève de la compétence du maître chargé de la classe.

Le concept de prévention qui en découle, est d'ailleurs directement issu du champ de la Santé publique, selon laquelle tout traitement est d'autant plus efficace qu'il est enclenché dès les premiers symptômes de la maladie. Les définitions de la prévention de l'Organisation mondiale de la santé¹²⁸ distinguent classiquement trois niveaux tant dans le domaine des pathologies somatiques que dans celui des pathologies mentales. La prévention primaire regroupe tous les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population à réduire le risque d'apparition de nouveaux cas. La prévention secondaire vise à diminuer la prévalence d'une maladie dans une population et la durée d'évolution de cette dernière. Elle prend en compte le dépistage précoce et le traitement des premières atteintes. La prévention tertiaire comprend tous les actes destinés à restreindre la prévalence des incapacités chroniques ou des récurrences dans une population. Elle tend à atténuer les invalidités fonctionnelles consécutives à la maladie et à favoriser la réinsertion professionnelle et sociale.

Nous sommes entrés dans le registre du médical et les structures mises en place par cette circulaire répondent à ces exigences. Ainsi, les Groupes d'aide psychopédagogique sont chargés de la prévention primaire et secondaire. Il leur faut « *veiller à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet* » et, en cas de difficultés, effectuer les premières prises en charge. Les enfants suivis restent dans l'enseignement normal, mais s'il existe une présomption de troubles plus importants, ceux-ci, dans le cadre de la prévention tertiaire, « *doivent faire l'objet d'un examen multidisciplinaire approfondi* ». Cette démarche conduit au dépistage systématique¹²⁹ des enfants réputés déficients intellectuels qui sont alors orientés vers des classes spécialisées, dites « *d'attente* ». Ces dernières accueillent ceux qui présentent, entre quatre et sept

¹²⁸ Santé publique, santé de la communauté, Paris, éditions SIMEP, 1980, p. 14

¹²⁹ C'est ainsi que les Groupes d'aide psychopédagogique procédaient à des examens psychologiques collectifs dans les classes de grande section d'école maternelle.

ans, « un retard intellectuel apparent, un retard de langage, un retard psychomoteur ». Ces élèves, sous prétexte de prévention et avant même la confrontation aux apprentissages, sont inscrits dans une logique ségrégative qui les désigne comme en éventuel échec scolaire. La volonté louable de prévention affichée par le législateur développe paradoxalement un effet d'attente contradictoire.

Pour les enfants de l'école élémentaire, la circulaire ministérielle prévoit la création de « *classes d'adaptation pour enfants mis en situation d'échec par les difficultés de développement intellectuel* ». Dans la continuité du paradoxe qui traverse l'ensemble des textes de l'Education nationale, le concept de déficience intellectuelle légère subit une nouvelle distorsion. Pour la première fois dans un texte de l'Education nationale, nous voyons poindre, l'idée selon laquelle le déficit pourrait ne pas être irréversible : « *Elles accueillent [les classes d'adaptation] les enfants que leur quotient intellectuel conduirait à classer dans la catégorie des débiles légers mais pour lesquels l'anamnèse permet de formuler l'hypothèse que des causes circonstancielles ont provoqué une détérioration qui peut ne pas être définitive.* »

L'utilisation de la litote marque ici un tournant historique. Le législateur envisage qu'une déficience constatée peut évoluer favorablement et qu'elle est la résultante d'un contexte, de circonstances. L'incidence de la variable sociale est désormais reconnue dans la construction du déficit intellectuel. Pour la première fois, on voit poindre à minima, l'idée que la déficience intellectuelle légère trouverait son origine dans le milieu scolaire, dans la relation du sujet avec les apprentissages : « *...ils peuvent s'installer dans l'échec et se détériorer progressivement* ». Le placement dans ces classes spécialisées dites d'adaptation, à la différence des classes de perfectionnement n'est que provisoire et à court terme. Leur mission essentielle est de réintégrer le plus rapidement possible l'enfant dans le circuit scolaire normal.

Il convient cependant de s'interroger sur cette notion « *d'installation dans l'échec* », qui traduit une position économique dans le fonctionnement psychologique du sujet. L'échec est un état acquis, dans lequel le sujet, comme

l'institution, trouve suffisamment de bénéfices secondaires pour maintenir une homéostasie la moins coûteuse en termes psychologiques, pédagogiques et sociaux. Comment ne pas penser aux travaux de Robert ROSENTHAL et Lenore JACOBSON sur « l'effet Pygmalion »¹³⁰. Les phénomènes d'attente nous paraissent très prégnants dans la structuration déficitaire à la fois chez de l'élève qui ne saurait remettre en question le jugement du maître le désignant comme en échec, et chez du maître qui ne saurait voir en cet élève autre chose qu'un débile mental. Le risque est important de voir l'enfant se conformer à la prédiction par loyauté.

In fine, le législateur est tout à fait conscient du paradoxe contenu dans le texte qui prône en même temps une réintégration rapide dans le circuit normal, et propose une « orientation » dans une classe spécialisée pour tous ceux qui se trouvent exclus du circuit ordinaire. Il attire l'attention sur l'aspect ségrégatif de telles orientations et évoque la notion de « *tolérance de l'école aux élèves en difficulté* », venant, de cette manière, souligner l'origine scolaire du déficit intellectuel.

L'ensemble des textes montre globalement que l'échec scolaire massif apparu chez l'enfant avec la scolarité obligatoire a été intégré dans un modèle psychologique. Ce modèle, fortement porteur d'une connotation médicale, a subi de nombreuses vicissitudes au plan de la terminologie. Il a cependant ancré ses références dans une approche psychologique différentielle et s'est alors exprimé en terme de carence dans le registre du fonctionnement intellectuel, carence globale ou affectant de manière privilégiée les capacités nécessaires aux apprentissages scolaires. Nous pouvons nous demander si cette conception qui a assuré la cohérence du système est toujours pertinente. Les travaux actuels en sciences de l'éducation comme en psychologie de l'enfant éclairent sous un jour nouveau les difficultés d'apprentissage. Au lieu de rechercher une hypothétique différence sur le plan du fonctionnement intellectuel, ne devrait-on pas rompre délibérément avec un concept aussi flou, aussi peu assis sur le plan psychopathologique, qui cherche à lier dans une causalité douteuse, un symptôme

¹³⁰ ROSENTHAL (A.) & JACOBSON (L.), Pygmalion à l'école, Paris, Casterman, 1973

social « l'échec scolaire global » et une différence dans le fonctionnement intellectuel individuel. Les tests collectifs, les opérations de dépistage, les classes d'attente et des classes d'adaptation contribuent à créer une situation où l'usage d'instruments logiques et l'existence de structures ne servent en fait qu'à argumenter ce pour quoi ils sont prévus. Il suffit de dépister le déficit intellectuel pour le voir exister. On ne peut manquer de songer avec Abraham KAPLAN à la conduite de l'ivrogne qui ayant perdu la clé de sa maison la cherche obstinément au pied d'un lampadaire sous le prétexte qu'il y fait plus clair. « *Les recherches expérimentales*, écrit justement Wilhem DOISE¹³¹, *intensifient la valeur des paramètres qui favorisent l'apparition de l'effet... Toute compréhension nécessite d'augmenter la prégnance d'un signal sur un fond de bruits disturbateurs (sic)...* »

¹³¹ DOISE (W.), « Savoir, action et éclectisme », in La ricerca nella scuola de base, Rome, CNR, 1981, p. 43

Chapitre 4

... Pour penser l'intégration scolaire

L'intention fondatrice

La Loi du 30 juin 1975 dite « Loi d'orientation des personnes handicapées » évoque peu le concept de débilité mentale. Il est classé parmi les handicaps et fait l'objet, comme eux, d'une attention soutenue et d'une prise en charge pluridisciplinaire afin de permettre « ... *l'accès du mineur et de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre de travail et de vie* ».

Dans l'exposé des principes, le texte réaffirme la prise en compte par le groupe social dans son ensemble du problème posé par les personnes handicapées et les inadaptations. Il oblige à coordonner les interventions dans un souci d'assurer l'autonomie des personnes concernées et leur intégration sociale. Le principe solennel de la solidarité est mis en exergue : « ...*La prévention et le dépistage des handicaps, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale, et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels, ou mentaux constitue une obligation nationale.* »¹³²

En ce qui concerne les enfants, nous relevons cinq préoccupations fondamentales : la première concerne les moyens de prévention ; la seconde, le respect de l'obligation éducative ; la troisième, l'organisation de l'éducation spéciale ; la quatrième, les financements divers et la dernière, la création de commissions chargées de veiller au bon fonctionnement de l'ensemble.

Emergent trois principes fondamentaux : d'abord, l'obligation éducative est due sans restriction à tous les enfants handicapés ; ensuite, cette obligation doit se mettre en place dans le milieu le plus proche possible des conditions ordinaires d'éducation ; enfin, le texte oblige l'Etat et les collectivités publiques et privées à travailler ensemble.

Dans le projet de loi, le rédacteur parlait d'obligation scolaire, le qualificatif a été remplacé par « *éducative* ». Selon Mireille LINDEN¹³³, cette formulation subordonne l'éducation scolaire à d'autres instances et en fait une composante de « *l'éducation globale* ». L'éducation scolaire va donc se situer en aval, lorsqu'elle deviendra possible. Mireille LINDEN cite à ce sujet les propos de René LENOIR, Secrétaire d'Etat, rapporteur de la Loi à l'Assemblée nationale : « *...ce qui compte, c'est qu'il y ait éducation suivant le cas de l'enfant. Il va de soi que lorsqu'il s'agira d'une éducation de type scolaire, elle pourra être donnée dans un établissement de type scolaire. Mais il va aussi de soi que pour un enfant perturbé qui a besoin de connaître son schéma corporel, de reconnaître sa droite de sa gauche, de se situer dans l'espace, cela ne peut être fait que par des techniques éducatives et médicales qui vont permettre l'enseignement, autrement dit le traitement vient d'abord, l'enseignement ensuite [...]* Mais il n'y a pas pour autant dispense d'éducation. Simplement l'éducation n'est pas scolaire pour un temps plus ou moins long d'où les mots « *obligation éducative...* » Cette conception linéaire de l'apprentissage, directement héritée de la psychologie génétique détermine des pré-requis, sans lesquels il ne pourrait y avoir d'apprentissage scolaire.

Malgré son objectif d'égalité des chances en rendant « *possible à chacun, en fonction de ses aptitudes, l'accès aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* » et qui « *tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités...* », cette loi, comme celle du 11 juillet 1975 dite loi « *HABY* »¹³⁴, n'apporte aucun élément concernant l'organisation de l'école en fonction de la prise en charge des enfants handicapés.

Dans la loi d'orientation de 1975, des formes diverses de pathologies et de difficultés très disparates sont regroupées sous le vocable « *handicap* ». De plus, ce terme est souvent confondu avec celui « *d'inadaptation* ». Se pose alors la

¹³² Ministère des Affaires sociales, Loi du 30 juin 1975, « Article premier »

¹³³ Voir à ce sujet les travaux de Mireille LINDEN, L'école et l'enfance inadaptée, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de LYON II, 1983

¹³⁴ Loi d'orientation pour l'école n° 75-620 du 11 juillet 1975, du nom du Ministre de l'Education nationale de l'époque, dite loi René HABY.

question de savoir si le fait d'être considéré comme handicapé, pour un enfant présentant une déficience intellectuelle légère, ne peut pas être un frein dans son adaptation sociale. Cet étiquetage attaché à l'élève n'est-il pas en contradiction avec l'objectif que se donne la Loi ? D'une manière surprenante, le législateur ne définit pas le handicap et renvoie cette compétence aux Commissions départementales. Elles ont pour mission de définir qui est ou n'est pas handicapé, et de mesurer l'importance du trouble.

Sur le plan de la psychologie de l'enfant, cette reconnaissance du handicap mental comme concept de substitution à celui de maladie mentale sacrifie tout ce que le concept de maladie comporte de dynamisme en terme d'évolution potentielle. Désiré-Magloire BOURNEVILLE l'avait déjà noté en son temps ce qui l'avait conduit à mettre en exergue l'importance de l'éducation dans ces pathologies. Par définition, le handicap fige le malade dans un statut non évolutif.

Dans la continuité de la Loi d'orientation¹³⁵, les circulaires de janvier 1982¹³⁶ et de janvier 1983¹³⁷ se situent dans une perspective similaire et rappellent en introduction ses principes fondamentaux. Cependant, elles ne font pas référence de manière explicite à la déficience intellectuelle légère. Ce concept est intégré dans celui plus général de handicap pour lequel ces textes viennent préciser les obligations et conditions imposées aux établissements scolaires pour l'intégration. Elles dénoncent les solutions adoptées jusqu'alors adoptées par le Ministère de l'Education nationale : *« La classe, la section ou l'établissement spécialisé risquent de renforcer pour l'enfant qu'ils accueillent le sentiment de différence qu'ils prétendaient effacer et présentent en outre les inconvénients de toute structure ségrégative en favorisant l'isolement, la méconnaissance mutuelle et les tendances au rejet... »*

¹³⁵ Loi d'orientation du 30 juin 1975

¹³⁶ Ministère de l'Education nationale, circulaires n° 82-02 et n° 82-048 du 28 janvier 1982

¹³⁷ Ministère de l'Education nationale, circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983

Les classes d'intégration scolaire

La circulaire ¹³⁸ d'avril 1990 définit l'organisation des dispositifs départementaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté et précise le fonctionnement des Réseaux d'aide spécialisée. Celle de novembre 1991 concerne la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire et la mise en place des Classes d'intégration scolaire ¹³⁹. Elle définit leurs objectifs, leur organisation, leur fonctionnement, car celles-ci constituent un élément important du dispositif départemental d'intégration scolaire des enfants handicapés à l'école primaire. Ces deux dispositifs différenciés mais complémentaires devraient permettre, par la diversité des formes de l'aide et de l'action pédagogiques spécialisées, par la cohérence et la souplesse des organisations et des fonctionnements inscrits dans les projets d'école, d'apporter les réponses les mieux adaptées aux besoins particuliers qu'appelle la scolarisation de certains élèves. Nous montrons leur incidence dans la prise en charge des enfants déficients intellectuels légers à travers l'étude des différents corpus.

L'institution scolaire dispose désormais d'un dispositif réglementaire cohérent. La loi du 15 avril 1909 a créé les « classes de perfectionnement » annexées aux écoles élémentaires pour l'accueil des enfants « arriérés ». La Loi du 30 juin 1975 a affirmé le principe de l'obligation éducative et celui de l'intégration scolaire des jeunes handicapés. La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, rappelle le rôle de l'institution scolaire. Les circulaires des 29 janvier 1982 et 29 janvier 1983 ont, d'une part, fixé les grandes lignes d'une politique d'intégration scolaire et, d'autre part, apporté des précisions quant aux moyens de sa mise en œuvre. Afin de faciliter et d'encourager les actions d'intégration, la circulaire du 18 novembre 1991 en définit les conditions, les formes et les modalités. Elle précise un nouveau contexte et vise à faciliter l'intégration des élèves handicapés. La nécessité et le rôle des classes spécialisées qui autorisent des actions adaptées aux situations de handicap s'en trouvent soulignés. Cela implique une nouvelle définition des objectifs et des modalités de

¹³⁸ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

¹³⁹ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

l'accueil collectif d'élèves en situation de handicap à l'école maternelle et élémentaire et, plus particulièrement, des objectifs de l'organisation et du fonctionnement des « classes spéciales ». Dans la continuité de la Loi de 1975, le législateur regroupe sous le terme générique de « handicap » la totalité des enfants en grande difficulté scolaire, atteints de déficiences plus ou moins sévères, à la fois sur les plans physique, sensoriel ou mental. « *Les classes d'intégration scolaire (Clis) nouvellement créées vont accueillir de façon différenciée, dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap.* »¹⁴⁰ En outre, l'objectif des Clis est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

Ces nouvelles classes se substituent aux anciennes structures existantes. Ainsi, les classes de perfectionnement, celles accueillant les déficients auditifs, visuels, des infirmes moteurs cérébro-lésés et des handicapés physiques, celles annexées aux hôpitaux psychiatriques sont transformées en Clis. le texte ministériel est très explicite : « *les Clis se substituent aux classes spéciales ; classes de perfectionnement, classes pour handicapés sensoriels, classes pour handicapés moteurs, etc.* »¹⁴¹

Par ailleurs, il convient de rappeler que certains élèves handicapés peuvent être directement inscrits dans les classes ordinaires, lorsque la nature et le degré de leur handicap le permettent et que les conditions de leur accueil sont satisfaisantes. Cette possibilité est ouverte par les circulaires¹⁴² précédemment citées. En revanche, les Clis accueillent des enfants dont le handicap a été reconnu par une commission de l'éducation spéciale. L'admission est subordonnée à la décision de l'une de ces commissions. Il s'agit généralement de la CCPE¹⁴³.

¹⁴⁰ Ministère de l'Education nationale, circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

¹⁴¹ Ministère de l'Education nationale, circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

¹⁴² Ministère de l'Education nationale, circulaires n° 82-02 et n° 82-048 de janvier 1982, Circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983

¹⁴³ Commission de circonscription de l'enseignement préélémentaire et élémentaire

Cependant, dans certains cas, la décision de la CDES ¹⁴⁴ est requise, notamment, lorsque l'organisation d'un soutien spécialisé entraînant une prise en charge de nature financière est lié à la décision d'admission.

La circulaire dresse un portrait ¹⁴⁵ sommaire de l'élève admissible en Clis : il doit être capable « ...d'une part, d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école, d'autre part, d'avoir acquis ou d'être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives ».

Conscient des excès liés aux anciennes orientations en classes de perfectionnement, où l'enfant une fois orienté ne voyait son dossier réexaminé par la Commission de circonscription que tous les trois ou quatre ans, le législateur va introduire l'obligation d'une révision annuelle : « *La situation des élèves est régulièrement révisée en application des dispositions de la circulaire du 22 avril 1976 relative à la composition et au fonctionnement des commissions de l'éducation spéciale. Le suivi de l'intégration rend nécessaire une telle révision chaque année* ».

La Clis compte pour une classe dans le calcul du nombre de classes de l'école : « *L'effectif des élèves de la Clis sera comptabilisé séparément de l'effectif des autres classes de l'école en ce qui concerne les mesures de carte scolaire.* » Cette dernière précision excluant de fait une double comptabilisation des enfants des Clis, à la fois dans les effectifs de la Clis pendant leur temps de scolarisation dans la structure spécialisée et dans les effectifs des classes ordinaires pendant leur temps d'intégration, constitue un obstacle majeur à l'insertion de ces élèves dans les classes ordinaires. Il semble difficile pour un instituteur ordinaire accueillant déjà un nombre important d'élèves, de recevoir des enfants supplémentaires présentant en outre d'importantes difficultés. Le fait que le législateur ne prévoit pas de prendre en compte cet engagement, sous forme, par exemple, d'allègement des effectifs ou de revalorisation, revient à

¹⁴⁴ Commission départementale de l'éducation spéciale

¹⁴⁵ Ce portrait sera précisé par une annexe à la circulaire.

fonder l'intégration sur les aléas de la volonté des maîtres et de conditions matérielles parfois peu pérennes.

L'action pédagogique est définie dans ses principes et objectifs. Elle se fonde sur des attitudes positives face aux incapacités et aux handicaps. Cette circulaire reprend l'analyse de la situation des personnes handicapées qui a conduit l'OMS ¹⁴⁶ à définir des normes théoriques et pratiques précisant les notions de déficience, d'incapacité, de handicap. La déficience est une perturbation des structures ou fonctions anatomiques, physiologiques, ou psychologiques de l'organisme. L'incapacité affecte la personne par une limitation des possibilités fonctionnelles ou des performances et des restrictions d'activité qui en résultent. Le handicap est le désavantage qui résulte de la différence entre ce que la société attend de l'individu et ce qu'il est capable de faire, compte tenu de ses déficiences et des incapacités corrélatives ¹⁴⁷. Renvoyant à une même incapacité, le handicap est variable : d'une part, en fonction des exigences sociales et, d'autre part, des aides qui peuvent être apportées dans chacun des milieux de vie. Bien qu'inscrivant dorénavant les handicaps les plus divers et la déficience intellectuelle dans le champ médical, les normes définies par l'OMS impliquent une approche positive de la situation des élèves admis dans les Clis. Cette notion réintroduit une dimension dynamique en cassant l'aspect figé de la conception du handicap qui apparaissait dans la loi de 1975. Nous ne sommes plus face à un « état » considéré comme définitif et irréversible qui sous-tendait des mesures appropriées à caractère palliatif. Désormais, le handicap se conçoit comme une maladie inscrite dans une situation sociale et dont l'évolution est étroitement liée à celle du contexte et des mesures prises. Nous retrouvons cette démarche dans l'étude du corpus constitué par les feuilles de renseignements scolaires. Les maîtres spécialisés se positionnent différemment des autres enseignants dans l'évaluation des élèves.

Le législateur souligne l'intérêt de cette approche dans le domaine des apprentissages scolaires dont il met en avant la valeur éducative. Il trace, de cette

¹⁴⁶ OMS : Organisation mondiale de la santé

¹⁴⁷ CTNERHI « Classification internationale des handicaps : du concept à l'application », Actes du colloque CTNERHI des 28 et 29 novembre 1988, Paris, CTNERHI-PUF, 1989, pp. 323 & s.



manière, les contours d'un enseignement adapté dont les références sont communes à tous. L'action pédagogique entreprise dans les Clis a pour objectif, comme pour tous les élèves accueillis à l'école, « *le développement optimal des capacités cognitives, de la sensibilité, du sens de la coopération, de la solidarité et du civisme* ». Comme pour les autres élèves, mais dans les conditions particulières créées par le handicap, cette action « *favorise la prise de conscience par l'enfant de ses possibilités réelles, en créant les conditions qui lui permettent de révéler et d'affirmer ses capacités dans les domaines des savoirs et des savoir-faire* ». C'est la première fois que dans un texte officiel du Ministère de l'Education nationale, le déficit n'est pas conçu en première intention, sous l'angle de la carence dans le champ des savoirs académiques. L'importance accordée aux compétences transversales engage désormais ces enfants dans une possible progression s'appuyant sur la prise en compte et la lecture positive de capacités jusqu'ici non évaluées. Les propos d'Alfred BINET¹⁴⁸ retrouvent ici toute leur actualité : « *...et comme conclusion pédagogique, nous dirons que ce qu'il faut d'abord leur apprendre, ce ne sont pas telles ou telles notions, si intéressantes qu'elles soient [...] il faut les assouplir dans des exercices d'orthopédie mentale, il faut, en un mot, leur apprendre à apprendre.* »

Sur le plan des contenus, les objectifs sont clairement définis et ne se différencient plus de ceux des classes ordinaires. C'est une rupture avec les principes avancés dans les circulaires précédentes, qui confinaient dans un enseignement allégé, dès l'entrée à l'école, tous ceux qui présentaient un handicap. Désormais les objectifs « *...sont fixés par référence aux orientations pour les écoles maternelles et aux programmes et instructions pour les écoles élémentaires, ainsi qu'aux compétences à acquérir pour chacun des cycles institués par le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990.* »

Par ailleurs, la Clis est pensée dorénavant comme une étape dans le processus intégratif. Le législateur situe cette classe dans la continuité de l'intégration sociale du sujet. L'objectif est clairement assigné : définir une stratégie et tendre, y compris pour des enfants fréquentant des établissements

¹⁴⁸ BINET (A.), *Année psychologique*, Paris, SLEPE, 1908, p.77

spécialisés, vers une intégration sociale et scolaire en milieu ordinaire. Cette perspective réoriente résolument le champ du déficit intellectuel vers une prise en charge principale de type pédagogique. Ainsi, ce type de classe organise la scolarité adaptée :

« ...des élèves handicapés qui ne peuvent, dans l'immédiat, être accueillis dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas. L'appartenance à un groupe d'élèves stable fonctionnant dans le cadre de vie d'une école ordinaire, la participation régulière aux activités éducatives et pédagogiques prévues pour ce groupe ainsi qu'à la vie quotidienne des écoliers sont, pour ces élèves, des facteurs d'apprentissage, de scolarisation et d'autonomie ;

de certains élèves handicapés, pris en charge par un service ou par un établissement spécialisé. Pour eux, compte tenu de l'âge, des caractéristiques personnelles, des capacités acquises, des possibilités estimées, on peut attendre de l'intégration en milieu scolaire ordinaire assurée par la Clis, à temps partiel ou complet, de nouveaux progrès d'ordre cognitif dans l'acquisition des compétences scolaires, dans les domaines de l'affectivité, de la socialisation et de l'autonomie. »

Depuis 1970, les textes législatifs mettent constamment l'accent sur le danger de l'aspect ségrégatif des structures spécialisées. La Clis assure une mission d'intégration qui répond aux objectifs de l'école elle-même et prolonge ceux de l'établissement spécialisé, dans le souci commun de limiter les effets ségrégatifs qui ne manquent pas de découler d'un placement spécialisé. En organisant pour les élèves susceptibles d'en tirer profit, une participation à certaines activités d'autres classes de l'école, le maître chargé de la Clis favorise également leur accès à de meilleures formes et niveaux d'intégration. La classe de perfectionnement, qui confiait la responsabilité exclusive de l'enseignement des déficients intellectuels légers à un maître spécialisé, vient de disparaître. Il n'y a désormais plus de différence significative dans les contenus d'enseignement entre

les enfants ordinaires et ceux réputés déficients intellectuels légers. Les différences, introduites par la loi de 1909, et rappelées régulièrement dans les textes ultérieurs, s'avèrent aujourd'hui obsolètes. Il ne s'agit plus simplement de transférer des contenus, mais de construire une culture commune à l'ensemble des élèves, qu'ils soient ou non en situation de déficience.

Un projet pédagogique pour le groupe

Dans cette perspective résolument dynamique, la scolarité accomplie dans la Clis, ne peut limiter ses dimensions au seul accueil des élèves. Au contraire, leur affectation correspond à la fois à des indications précises des Commissions et des équipes de suivi de l'enfant et à une volonté d'intégration de la part de l'équipe pédagogique de l'école d'accueil. Un projet de fonctionnement est élaboré. La prise en charge des enfants devient alors, non le seul fait du maître spécialisé, mais celui de l'ensemble de l'équipe pédagogique. La spécificité pédagogique de la Clis est double : *« ...d'une part, elle institue sous la conduite du maître, pour un groupe permanent et stable d'élèves handicapés, un projet pédagogique adapté ; d'autre part, s'appuyant sur la dynamique de l'activité de ce groupe d'enfants, elle fait émerger le sentiment d'appartenance et favorise pour l'élève la prise de conscience de son identité et de ses capacités d'appropriation des compétences de l'écolier... »*

Le projet de Clis concerne le groupe et donne sens et cohérence à l'organisation d'ensemble des activités des élèves. Dans une logique similaire, un projet est élaboré pour chaque élève et constitue le moteur pédagogique du fonctionnement intra-classe, en référence aux compétences à acquérir à l'école primaire. Il prend la forme d'un document écrit et précise des objectifs et des attentes, ajuste les progressions et évalue les progrès et les acquisitions dans les différents domaines du développement et des apprentissages.

La circulaire précise également les grandes orientations de la démarche pédagogique spécifique de l'enseignant spécialisé exerçant dans le cadre d'une Clis. Cette dernière vise à utiliser la dynamique du groupe d'élèves et à individualiser objectifs et procédures pédagogiques, afin de limiter le handicap et accroître l'autonomie ; enfin, à évaluer les résultats de l'action pédagogique.

L'utilisation des ressources du groupe d'enfants permet d'abord de favoriser l'expression de chacun, d'instaurer et d'organiser la communication et de développer les capacités dans le champ de la maîtrise de la langue orale : « *Quels que soient la nature et le degré du handicap, la capacité, pour l'élève, de s'exprimer dans la plupart des cas par la parole, de se faire entendre et écouter, constitue un objectif majeur* ». Pour l'atteindre, les maîtres travaillent dans différentes directions. Il s'agit au sein de la classe de faire en sorte que le désir de parler soit accepté, favorisé et renforcé. Pour que les compétences langagières nécessaires aux apprentissages fondamentaux s'installent et se renforcent, il convient que le « *langage soit progressivement enrichi, maîtrisé et contrôlé dans des situations de communication* ». Un véritable travail sur les compétences langagières s'engage. Ainsi, parler pour dire, mais aussi pour être compris et entendu, suppose une nouvelle organisation des activités du groupe et une régulation des échanges. Ce travail se révèle essentiel pour deux raisons, d'abord par ce qu'il sous-tend sur le plan du fonctionnement psychologique, ensuite par ce qu'il signifie dans le champ de la définition des compétences professionnelles des maîtres et de leurs tâches.

Nous verrons plus loin combien l'inscription du déficit trouve son origine dans une altération des processus de communication, et combien l'absence ou la perturbation de la communication vient s'articuler dialectiquement avec la structuration déficitaire. Le langage et ses altérations semblent à la fois organisateurs et symptômes du fonctionnement déficitaire. L'étude, que nous avons conduite sur le parcours scolaire et psychologique des enfants de l'échantillon retenu montre que la maîtrise de la langue orale fait défaut aux enfants réputés déficients intellectuels légers. Les compétences langagières, dans leurs dimensions métacognitives, narratives et énonciatives, sont en effet singulièrement altérées.

C'est à l'aide des apprentissages fondamentaux que le maître va engager le processus de structuration de la langue : « *La mise en œuvre des apprentissages scolaires donne du contenu et du sens à la communication et aux échanges* ». Travailler sur l'expression orale, sur l'acquisition et le renforcement des compétences langagières, comme préalable à toute acquisition, remet

fondamentalement en cause la conception d'un enseignement allégé, prônée précédemment. De plus, dans l'enseignement élémentaire ordinaire, ce type de travail n'est que très rarement effectué et évalué. Les représentations dominantes des maîtres assimilent souvent travail sur la langue orale et bavardage. Dans le champ pédagogique, il s'agit véritablement de situer les compétences et les tâches du maître dans un registre autre que celui du transfert de connaissances.

Dans la mise en place de cette démarche, le groupe-classe joue un rôle central : le travail en commun, la nécessité d'organiser et de rendre opérantes les aides réciproques, de s'entraider lors de certaines phases des acquisitions, vont « *permettre aux élèves de prendre conscience de l'efficacité de la coopération et de leurs propres pouvoirs* », et de mettre également en place les échanges linguistiques nécessaires à la construction des savoirs.

L'élaboration des projets individuels

La mission assignée au maître est d'individualiser les objectifs et les procédures pédagogiques. L'adaptation de ces derniers à chacun des élèves donne lieu à l'élaboration d'un « *projet individuel* » que justifient la singularité de chaque cas, la nature et le degré des incapacités et le handicap qui en résulte. Ce projet consiste à situer, pour chacun des enfants, les objectifs et les attentes, à définir les aides et les techniques pédagogiques, et l'évaluation des résultats obtenus. Il prend la forme d'un document écrit, élaboré chaque fois qu'il est possible en liaison avec la famille à laquelle il est, dans tous les cas, communiqué. Cette dernière prend ici une dimension fondamentale : elle est positionnée comme un partenaire incontournable et associée à la prise en charge pédagogique. Le champ scolaire n'est plus le seul fait du maître spécialisé, cette communication avec la famille possède une symbolique forte. Elle situe cette dernière comme responsable de l'enfant. Or, les familles des enfants en déficience intellectuelle ont été dépossédées très tôt de leur part de responsabilité au profit de « spécialistes » les plus divers. Elles sont rarement dans le registre de la demande et se sentent également peu concernées par l'école. L'enfant déficient intellectuel est pris en charge dans une classe spécialisée, par un maître spécialisé et la participation des parents se réduit, le plus souvent, à donner leur accord pour

l'orientation. Certains d'entre eux, parfois, ne savent pas vraiment qui intervient dans la prise en charge de leur enfant. Nous avons pu noter de nombreuses confusions dans l'identification des fonctions et des rôles des différents intervenants, particulièrement pour les membres des réseaux. Ainsi, les rééducateurs sont parfois assimilés aux psychologues, ces derniers aux psychiatres ou aux médecins...

La prise en charge des enfants des enfants déficients intellectuels

L'annexe à la circulaire du 18 novembre 1991 porte plus particulièrement sur les classes d'intégration scolaire de type I pour enfants atteints d'un « *handicap mental* » qui constituent l'objet de notre recherche. Elle précise, sur le plan psychologique, les critères d'orientation et, sur le plan pédagogique, la mise en œuvre de cette spécificité. Ce texte s'inscrit dans une logique prescriptive subordonnant le pédagogique au psychologique, ce qui peut parfois apparaître en contradiction avec la circulaire elle-même.

Pour le législateur, les élèves admis dans ces Clis sont des enfants atteints d'un « *handicap mental* ». Il signe ainsi un retour dans le champ médical. Il précise cependant que dans chaque cas « ... *une étude attentive devra permettre d'établir une relation déterminante entre des difficultés scolaires importantes et des troubles ou retards du développement mental exprimés par une simple déficience intellectuelle ou des états déficitaires* ».

Le paradoxe fondamental, qui sous-tend depuis le début du siècle, le problème de la déficience intellectuelle légère, est à nouveau mis en lumière : à savoir l'affirmation d'un état celui du handicapé et la stigmatisation qui lui est liée, et l'inscription de ce « *handicap mental* » comme résultante d'une dynamique psychologique individuelle en liaison au monde scolaire. Toutefois, le propos se fait ensuite plus nuancé : la recherche d'une « *relation déterminante* » implique la reconnaissance d'une interaction dialectique entre d'un côté, les apprentissages et le vécu scolaire, et, de l'autre, la structuration de la personnalité sur un mode déficitaire. On ne naît plus « débile », on le devient et l'école semble avoir une responsabilité dans cette construction.

Le texte rappelle qu'une évaluation psychométrique s'avère, dans tous les cas, indispensable, mais souligne : « *que le repérage de la déficience intellectuelle ne saurait s'effectuer uniquement sur des tests psychométriques et encore moins sur un seul d'entre eux* »¹⁴⁹. L'intelligence n'est plus considérée comme une fonction et une capacité univoque : « *...Il est indispensable de consacrer du temps et des moyens à l'évaluation des capacités et limites cognitives de chaque enfant avant toute orientation...* », de plus, « *...la décision d'admission [...] donnera lieu par ailleurs à une évaluation clinique qui insistera sur la dynamique évolutive de chaque individu.* » L'approche psychologique proposée est résolument ouverte et se fonde sur une compréhension dynamique des mécanismes de structuration psychique.

Les indications pédagogiques

A l'usage plus spécifique des Commissions qui procèdent aux orientations des enfants vers les Clis, les prescriptions pédagogiques précisent l'indication d'orientation. Le critère principal n'est plus seulement le diagnostic de déficience intellectuelle mais, avant tout, la capacité du sujet à s'inscrire dans une dynamique psychologique où le pédagogique va venir jouer un rôle moteur. C'est en filigrane reconnaître l'incidence de l'échec scolaire sur la déficience intellectuelle.

« La mise en évidence et la reconnaissance du handicap mental ne justifient pas, à elles seules, la décision d'admission. Les élèves doivent manifester des capacités actuelles ou potentielles suffisantes pour pouvoir tirer un réel profit des modalités de scolarisation spécifiques à la Clis. »

Certaines de ces modalités sont liées au projet pédagogique global incluant les apprentissages scolaires. L'évaluation initiale porte sur les capacités de l'enfant à « *opérer à terme les discriminations mentales* », qui favorisent les représentations intellectuelles nécessaires aux acquisitions scolaires fondamentales, puis à « *réaliser les opérations symboliques correspondantes qui*

¹⁴⁹ Nous verrons dans la troisième partie de cette recherche, quels sont les tests utilisés par les psychologues et les conseillers d'orientation-psychologues.

organisent ces acquisitions », et enfin à « *ordonner les perceptions et les représentations qui les stabilisent dans la durée* ». Le tableau cognitif ainsi dressé trace le portrait d'un enfant qui diffère peu de celui fréquentant les classes ordinaires. Tout au plus, le texte indique-t-il un retard dans la maturation cognitive nécessaire aux apprentissages mais en aucun cas une différence significative en termes structurels.

Ainsi, l'action menée par le maître révèle et développe les capacités de ses élèves à investir le champ scolaire selon les références de l'école élémentaire. En fonction des compétences liées aux cycles de scolarisation, il travaille, par exemple, sur les objectifs suivants : « *...lire en comprenant et produire des textes écrits, maîtriser les démarches rationnelles de base et les logiques élémentaires, connaître autant qu'il est possible les éléments constitutifs de leur milieu de vie...* »

D'autres modalités d'intégration correspondent au choix d'une scolarisation supposant l'appartenance à un groupe, la participation à des activités scolaires organisées, ainsi qu'à la vie quotidienne d'un ensemble scolaire. Les enfants accueillis doivent posséder la capacité à établir une communication réelle avec autrui et à « *se situer dans des réseaux stables de communication interpersonnelle* ». Ils doivent également : « *maîtriser suffisamment [leurs] comportements dans les situations sociales* » inhérentes à la vie scolaire et « *avoir conscience de l'unité de [leur] personne* ».

Ce tableau psychologique exclut les enfants présentant des troubles graves de la personnalité (« *avoir conscience de l'unité de sa personne* »), ainsi que ceux dont les troubles du comportement perturbent les relations sociales (« *maîtriser suffisamment ses comportements dans les situations sociales* »). La population ainsi définie se situe dans le registre d'une communication interpersonnelle stable. Les enfants présentant des troubles d'ordre psychotique se caractérisant par des altérations importantes de l'identité, ne sont pas concernés par ces classes. Il en est de même pour les enfants fortement perturbés sur le plan relationnel, dont les troubles psychopathiques obèrent la maîtrise des comportements. En somme, « *établir une communication réelle avec autrui et se situer dans des réseaux*

stables de communication interpersonnelle », renvoie aux troubles de la série névrotique ou, a minima, à des dysharmonies d'évolution.

L'image de l'enfant déficient intellectuel léger se dessine dans une économie psychique, où les troubles de la personnalité se situent sur un registre de fonctionnement psychologique caractérisé par une stabilité et la possibilité d'établir des relations. Les difficultés ne sont pas liées à une période de crise ou de régression. Les structures cognitives présentes devraient permettre les apprentissages. L'orientation des élèves en Clis 1 repose sur deux éléments-clés, d'une part la compatibilité entre le cas de l'enfant et le projet de classe, ce qui implique une intégration effective, ensuite l'analyse psychologique effectuée. Le premier élément réaffirme et renforce l'importance du pédagogique dans la prise en charge de ces enfants. Le second signifie clairement la position et le rôle de l'analyse psychologique. Le législateur termine en mettant l'accent sur une des composantes fondamentales de la relation pédagogique et sur les risques d'une stigmatisation : *« On rappellera par ailleurs que des pronostics apparemment assurés sont parfois remis en cause par les effets d'actions éducatives adaptées et cohérentes, que les « effets d'attente » provoqués par une limitation a priori des possibilités d'évolution sont souvent négatifs. »*

Ce qui a changé

Pour étayer notre propos, nous procédons maintenant à comparaison rapide entre les principes qui régissaient la classe de perfectionnement et ceux qui président à la mise en place des Clis. On passe d'une démarche essentiellement ségrégative conçue dans le but de retirer les enfants présumés déficients intellectuels de l'enseignement ordinaire, à une perspective intégrative. D'un côté, les objectifs pédagogiques sont différents de ceux du « circuit ordinaire » et évitent tout ce qui est du registre de la conceptualisation. Ils se concrétisent par des activités fonctionnelles, manuelles et physiques. De l'autre, on permet aux enfants de suivre partiellement ou totalement un cursus scolaire ordinaire, dans une lecture positive de leurs capacités. Les objectifs pédagogiques sont identiques à ceux des autres classes, en référence aux Instructions officielles, programmes et compétences de chaque cycle. Les présupposés pédagogiques sont radicalement

différents. Les classes de perfectionnement reposaient des a priori concernant les incapacités de l'enfant déficient intellectuel. Ces a priori impliquaient un enseignement déconnecté des programmes ordinaires et des activités de type occupationnel. La Clis s'appuie sur la mise en évidence de capacités et l'affirmation d'un postulat d'éducabilité¹⁵⁰. La compréhension du handicap dans son évolution dynamique constitue désormais un point d'appui sur lequel les apprentissages se construisent.

Les anciennes structures recevaient des enfants débiles mentaux, ou en échec scolaire global avec une approche avant tout défectologique. Les classes avaient, d'abord, vocation d'accueil, voire de relégation. Dans les Clis, seuls sont inscrits les enfants atteints d'un handicap mental, en référence à la classification de l'OMS. Ce dernier est formulé en termes de déficience, incapacité et désavantage. Comme les classes de perfectionnement, les Clis sont intégrées dans les groupes scolaires mais ont pour finalité le retour dans le circuit ordinaire ou une intégration partielle des élèves. Pour les classes de perfectionnement, le recrutement s'effectuait sur proposition des CCPE et était basé sur un échec scolaire massif associé à un diagnostic de déficience intellectuelle. Actuellement, il s'agit de formuler une hypothèse diagnostique, de reconnaître le handicap, et d'analyser les potentialités de l'enfant pour rechercher un projet de Clis qui corresponde à son profil, et enfin de l'engager dans une perspective d'évolution positive.

Sur le plan du suivi de l'évolution de l'enfant déficient intellectuel, on passe d'une logique de relégation, où un constat était établi, au mieux tous les deux ans par la CCPE, à une logique d'élaboration de projet individuel comprenant une réflexion sur l'admission, une évaluation initiale, un plan de travail, et surtout une hypothèse de sortie de la Clis. Ce projet se construit dans le cadre plus général du projet de classe. Les documents élaborés sont communiqués à la famille et aux différents partenaires. Le maître de la classe participe de droit aux conseils de cycle et aux réunions de synthèse des RASED. Les projets individuels sont révisés

¹⁵⁰ Tel qu'à pu nous aider à le penser MEIRIEU (Ph.), Le choix d'éduquer, Paris, ESF, 1991 pp. 25-28

annuellement par les CCPE, qui font alors le point sur l'évolution des enfants et le fonctionnement de l'intégration scolaire.

Le plus souvent isolée, la classe de perfectionnement diffère fondamentalement de la Clis. Celle-ci est désormais partie prenante au projet d'école et prévoit clairement l'accueil ponctuel des enfants dans les autres classes de l'école. Elle autorise les possibilités d'activités décloisonnées, en concertation avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. La diminution des effectifs (de huit à douze élèves) favorise cette intégration et la scolarisation partielle de certains enfants jusqu'alors accueillis dans les établissements spécialisés. L'isolement dont se plaignaient les maîtres des classes de perfectionnement prend fin. Les moyens nécessaires sont dégagés pour faciliter les concertations rendues obligatoires. Des réunions de synthèse sous la responsabilité du maître spécialisé et du directeur de l'école sont organisées pour la négociation et l'évaluation du projet individuel avec les membres des RASED, avec les maîtres des autres classes, avec les intervenants spécialisés et avec les familles.

Depuis les premiers travaux de la commission présidée par Léon BOURGEOIS, la prise en charge pédagogique des enfants réputés déficients intellectuels légers a subi de nombreuses vicissitudes, oscillant en permanence entre une conception résolument ségrégationniste et une logique intégrative à tout prix. Ces mouvements varient selon la prépondérance donnée soit à une conception nosographique et psychopathologique, soit à une approche plus pédagogique. L'étude épistémologique du concept de déficience intellectuelle légère à travers les textes officiels, met en évidence l'imprécision de la notion qui oscille en permanence entre deux pôles. D'un côté, une approche fondée sur la psychologie différentielle s'exprime en terme de carence par rapport à une norme, de l'autre une compréhension directement articulée sur le champ du handicap et des désavantages qui y sont liés propose une représentation évolutive et dynamique.

En tout état de cause, chaque conception affirme le caractère irréversible du déficit constaté, dont la mesure est effectuée à l'aide de tests conçus à cet effet. Le déficit porte principalement sur les acquisitions culturelles et les connaissances

scolaires. Il est compris comme une conséquence éducative et scolaire soit d'une maladie inter-récurrente rarement décrite ni déterminée soit de conditions psychologiques et sociales défavorables. Il s'est constitué et manifesté précocement. Les seules réponses appropriées paraissent actuellement d'ordre médico-pédagogique allant de la prise en charge en établissement pour les atteintes les plus sévères à l'orientation en classe spécialisée pour les plus légères. Historiquement, les classes de perfectionnement, les établissements spécialisés de type Institut médico-pédagogique, les classes d'adaptation, et enfin les Clis sont données comme les solutions institutionnelles pour les enfants présentant ce type de difficultés. L'amorce actuelle d'une conception bâtie sur la dimension économique du fonctionnement psychique ouvre de nouvelles perspectives à la fois dans le champ de la pédagogie et dans celui de la compréhension du déficit intellectuel léger.

Deuxième partie :
Essai de typologie pédagogique...

Nous ne reviendrons pas sur les arguments qui nous ont amené à travailler sur les documents émanant de cette commission. L'étude de son fonctionnement permet à la fois de tracer le cadre de la prise en charge institutionnelle de l'échec scolaire global, d'en favoriser la compréhension et d'esquisser les contours de la population des enfants réputés déficients intellectuels légers. Les données proviennent en premier lieu des procès-verbaux de commissions. Ce sont des documents élaborés à l'issue de chaque réunion qui résument l'ensemble des décisions et des propositions aux familles. Nous avons également dépouillé la totalité des cahiers de suivi des dossiers regroupant les informations nominales, l'école d'origine, l'orientation proposée et l'orientation effective. Dans un second temps, nous nous pencherons sur une approche globale du corpus secondaire avant d'entamer une étude plus approfondie des dossiers individuels.

Chapitre 1

L'activité de la Commission de circonscription du second degré

Les données provenant des comptes rendus sont disponibles depuis 1979 et les autres depuis 1987. Elles concernent principalement les enfants et les adolescents en échec scolaire global, réputés déficients intellectuels légers, voire moyens, ou ceux qui présentent des difficultés scolaires lourdes mais dont le handicap n'est pas suffisamment marqué pour nécessiter une prise en charge par la CDES en vue d'une orientation vers un établissement spécialisé. Pour esquisser le portrait de cette population, nous utilisons quatre variables : le sexe, la nationalité d'origine des parents, le niveau de scolarisation préalable et le type d'établissement de provenance du dossier.

Le tableau suivant reprend l'ensemble des données disponibles. La seconde colonne indique le nombre de dossiers ouverts par la CCSD au cours de l'année de référence. Les chiffres obtenus, croisés avec ceux de l'évolution de la population scolaire montrent une augmentation constante du nombre de signalements. Bien que nous assistions sur le plan démographique à une baisse continue et régulière des effectifs globaux d'élèves depuis 1979 - tant dans

l'enseignement primaire (moins 21,24 % entre 1980 et 1995), qu'en collège (15,73 % pendant la même période) - le nombre de dossiers ouverts ne régresse pas de manière proportionnelle comme le montre le calcul du taux de signalement dans le tableau suivant. Actuellement, 1 enfant sur 100 est concerné par un signalement en CCSD.

Récapitulatif des signalements à la CCSD depuis 1987

Année	Total	SEXE		Nationalité			Type d'établissement		Niveau de scolarisation			
		Garçons	Filles	Français	Etranger	Tzigane	Enseig. public	Enseig. privé	Elém.	élem. spécia.	collège	collège spécia.
1987	185	128	57	159	23	3	156	29	59	91	27	8
		69,19%	30,81%	85,95%	12,43%	1,62%	84,32%	15,68%	31,89%	49,19%	14,59%	4,32%
1988	192	130	62	167	20	5	161	31	61	95	26	10
		67,71%	32,29%	86,98%	10,42%	2,60%	83,85%	16,15%	31,77%	49,48%	13,54%	5,21%
1989	152	97	55	130	20	2	134	18	55	63	23	11
		63,82%	36,18%	85,53%	13,16%	1,32%	88,16%	11,84%	36,18%	41,45%	15,13%	7,24%
1990	164	112	52	137	27	0	145	19	46	85	24	8
		68,29%	31,71%	83,54%	16,46%	0,00%	88,41%	11,59%	28,05%	51,83%	14,63%	4,88%
1991	163	106	57	127	35	1	137	26	34	68	22	39
		65,03%	34,97%	77,91%	21,47%	0,61%	84,05%	15,95%	20,86%	41,72%	13,50%	23,93%
1992	183	123	60	147	34	2	144	39	63	76	22	22
		67,21%	32,79%	80,33%	18,58%	1,09%	78,69%	21,31%	34,43%	41,53%	12,02%	12,02%
1993	235	164	71	196	35	4	188	47	88	73	38	36
		69,79%	30,21%	83,40%	14,89%	1,70%	80,00%	20,00%	37,45%	31,06%	16,17%	15,32%
1994	219	145	74	181	34	4	181	39	71	62	68	18
		66,21%	33,79%	82,65%	15,53%	1,83%	82,65%	17,81%	32,42%	28,31%	31,05%	8,22%
1995	234	168	66	180	51	3	200	34	34	68	64	58
		71,79%	28,21%	76,92%	21,79%	1,28%	85,90%	14,53%	14,53%	29,06%	27,35%	24,79%

Evolution du taux de signalement à la CCSD

Année	Total CCSD	Elémentaire	Collège	Total effectif	rapport
80/81	191	16812	12905	29717	0,64%
81/82	210	16226	12854	29080	0,72%
82/83	188	15635	12428	28063	0,67%
83/84	176	15440	12390	27830	0,63%
84/85	185	14987	12125	27112	0,68%
85/86	172	14592	11867	26459	0,65%
86/87	165	14572	11578	26150	0,63%
87/88	192	14702	11420	26122	0,74%
88/89	152	14663	11060	25723	0,59%
89/90	164	14449	10964	25413	0,65%
90/91	163	14107	10715	24822	0,66%
91/92	183	13862	10585	24447	0,75%
92/93	235	13637	10712	24349	0,97%
93/94	219	13331	10843	24174	0,91%
94/95	234	13241	10875	24116	0,97%

A partir de l'année 1990/1991, l'augmentation du nombre de signalements devient significative¹⁵¹ en tendance. Tient-elle à une évolution structurelle ou conjoncturelle de la capacité du système éducatif à tolérer les variations par rapport à la norme scolaire ? Reflète-t-elle un nouveau mécanisme d'exclusion scolaire ou traduit-elle au contraire une demande accrue d'aide pour les enfants en difficulté ?

L'origine scolaire des dossiers

Les dossiers proviennent, dans leur quasi-totalité, d'établissements d'enseignement. Seuls deux enfants ne sont pas scolarisés. Dans un souci de lisibilité, nous avons retenu quatre types de scolarisation possible : d'abord, les écoles élémentaires ordinaires ; ensuite, le groupe « élémentaire spécialisé » qui rassemble les classes d'intégration scolaires et celles de perfectionnement ou d'adaptation. ; puis, les collèges, enfin, sous la rubrique « collège spécialisé », l'ensemble des établissements du second degré de type SES, SGPA, EREA.

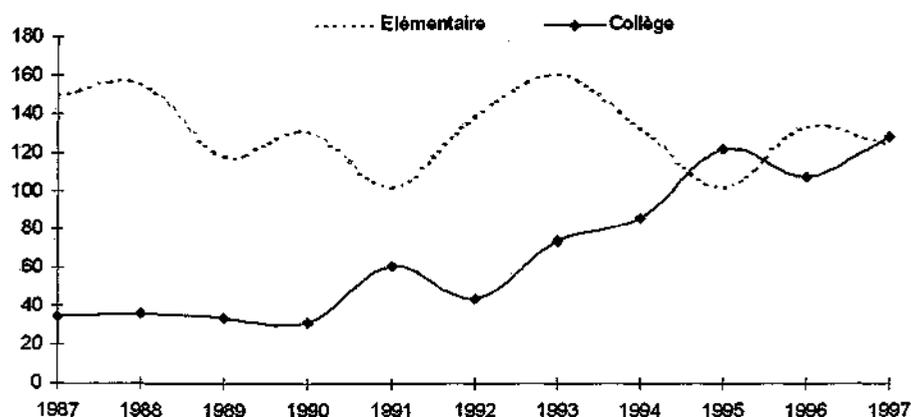
Pour la décennie 1987-1997, l'analyse statistique indique une évolution notoire¹⁵². Apparemment, les dossiers traités en CCSD en 1997 ont une origine

¹⁵¹ p = 0,00000 pour un Khi^2 de 49,26

¹⁵² p = 0,00000 pour un Khi^2 de 61,99

différente et ne proviennent pas du même type d'établissement que ceux de 1987. En conséquence, cette évolution est le reflet de l'évolution de la population prise en charge. Nous assistons à une augmentation du nombre de dossiers établis par les collèges et une diminution de ceux constitués par les écoles élémentaires, sans que leur nombre soit pour autant en rapport avec la variation démographique évoquée plus haut.

Origine des signalements à la CCSD



La baisse du nombre de dossiers émanant du premier degré correspond globalement à la diminution des effectifs (moins 17,3 %), alors que le nombre de dossiers ouverts par les établissements du second degré est multiplié par quatre. Le tableau suivant permet une analyse plus fine, en discriminant au sein du premier et du second degré les filières d'enseignement spécialisé ou ordinaire.

Répartition des signalements à la CCSD entre collège et élémentaire

	élémentaire	élémentaire spécialisé	Cumul Elémentaire	collège	collège spécialisé	Cumul Collège
1987	59	91	150	27	8	35
1988	61	95	156	26	10	36
1989	55	63	118	23	11	34
1990	46	85	131	24	8	32
1991	34	68	102	22	39	61
1992	63	76	139	22	22	44
1993	88	73	161	38	36	74
1994	71	62	133	68	18	86
1995	34	68	102	64	58	122
1996	71	63	134	58	49	107

L'étude comparative des séries de données indique un premier mouvement ¹⁵³ en 1991 et un second en 1993. Au cours des années scolaires 1992 et 1993, la forte augmentation des signalements issus de l'enseignement élémentaire ordinaire provient essentiellement du fait que les enfants de plus de douze ans fréquentant les classes de perfectionnement ont été brutalement intégrés dans des classes ordinaires ¹⁵⁴. En effet, il n'a pas été possible de proposer une autre orientation pour ces enfants qui se sont retrouvés dans des classes de Cours moyen deuxième année. En fin d'année scolaire, le passage en commission s'impose en vue de permettre une orientation dans le second degré spécialisé.

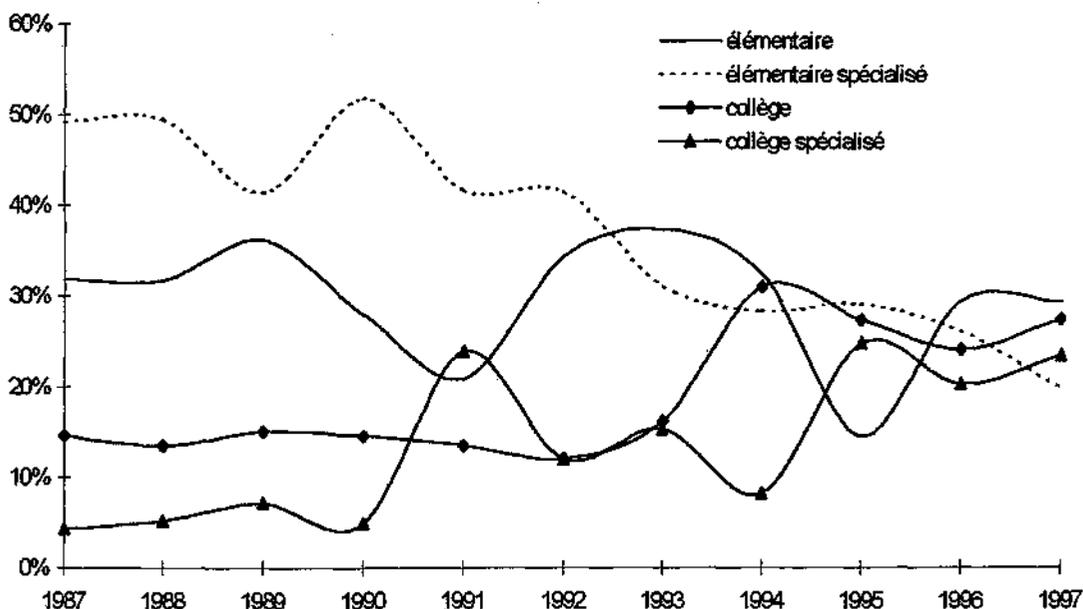
S'agissant des signalements originaires des collèges, l'augmentation, initiée en 1991/92, confirmée par les années ultérieures s'explique par des raisons similaires. En effet, jusqu'à l'application de la Loi d'orientation de 1989, l'enseignement élémentaire continue à recevoir dans les classes de perfectionnement comme dans les classes ordinaires, des enfants de plus de douze ans. Conformément aux circulaires d'application, ces élèves scolarisés en école élémentaire, rejoignent le collège visiblement peu prêt à les recevoir et réagissant en procédant à des signalements très nombreux. L'évolution est probante : pour les années 1995 et 1997, le nombre de dossiers établis par les collèges est supérieur à celui de ceux de l'enseignement élémentaire. Cette augmentation, croissante en tendance sur les cinq dernières années, touche essentiellement des enfants des classes de sixième dont la plupart n'ont pas atteint un niveau d'acquisition suffisant.

Le graphique suivant affine l'analyse et indique un double mouvement. On constate d'abord un rééquilibrage des signalements entre le second degré et le premier, puis, à l'intérieur de ces catégories, entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.

¹⁵³ $p = 0,000157$ pour un Khi^2 de 29,73

¹⁵⁴ L'Inspecteur d'Académie en exercice, a interprété à la lettre, la circulaire d'application de la Loi de 1989 qui n'autorisait plus le maintien des enfants de plus de douze ans dans les écoles élémentaires.

Evolution de l'origine scolaire des signalements à la CCSD



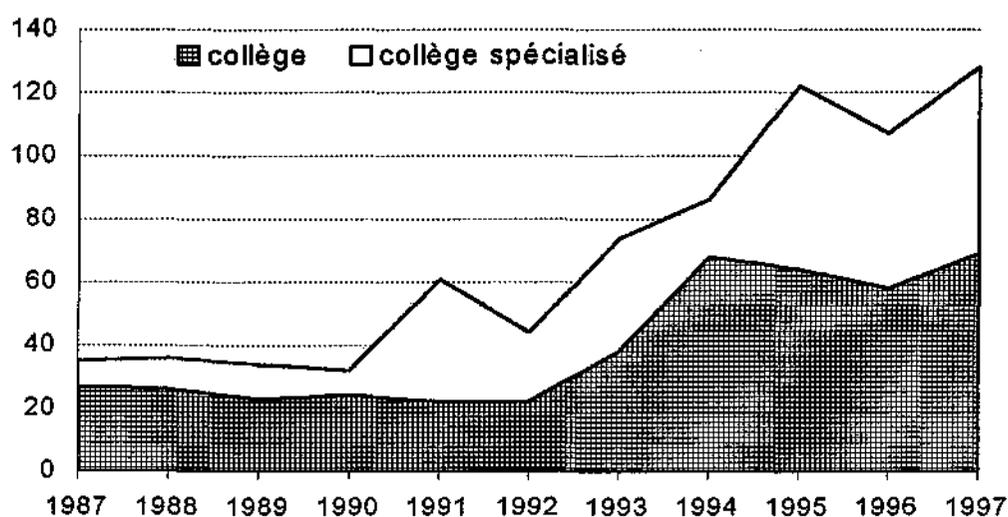
En 1987, plus de 80 % des saisines de CCSD trouvent leur origine dans l'enseignement élémentaire et les deux tiers dans les classes spécialisées. En 1997, elles sont moins de 50 % dont les deux tiers proviennent de classes ordinaires. En collège, nous constatons une augmentation significative tant dans les structures spécialisées que dans l'enseignement ordinaire.

La baisse probante du nombre de dossiers émanant de l'enseignement élémentaire spécialisé révèle un changement dans la composition de la population orientée vers les SES-SEGPA ou EREA. La filière habituelle - enseignement élémentaire spécialisé, enseignement secondaire spécialisé - ne fonctionne plus. Désormais, la plupart des enfants orientés vers des SES-SEGPA ou l'EREA sont scolarisés en élémentaire ou en collège dans des classes ordinaires. Ce nouveau recrutement n'est pas sans incidence quant au devenir des enfants scolarisés en Clis qui, chaque année, voient se restreindre davantage des possibilités d'intégration en collège. L'évolution actuelle des SES et des SEGPA dont l'objectif affirmé est de préparer leurs élèves à un diplôme de niveau V, conduit ces structures à privilégier, lors du recrutement, des enfants susceptibles de

répondre à l'attente institutionnelle. Le public habituel se trouve progressivement rejeté. Les orientations prononcées, notamment en direction des Instituts médico-professionnels, sont alors plus ségréguatives.

Concernant les collèges, l'augmentation est conséquente, constante et régulière, ainsi que le montre le graphique suivant. Cependant, en 1991, quant à la variable « collège spécialisé », le pic constaté correspond à la transformation d'une Section d'éducation spécialisée en SEGPA, ce qui s'est traduit concrètement par une révision des dossiers pour les jeunes candidats à la poursuite de leur scolarisation en première année de formation professionnelle à l'issue de la troisième SES-SEGPA.

Evolution du nombre de signalements en collège



L'étude des dossiers montre une remise en cause importante des orientations prononcées par la CCSD. Le nombre de saisines provenant des établissements spécialisés du second degré s'accroît nettement depuis 1992. Les dossiers des enfants sont révisés plus régulièrement, ce qui permet d'ajuster de manière plus précise les propositions et conduit parfois la commission à envisager une autre orientation, notamment vers des établissements accueillant des handicaps plus lourds tels les Instituts médico-éducatifs ou médico-professionnels ou, au contraire, à proposer une scolarisation en Lycée professionnel. En général, quel que soit le dossier qui lui est soumis, la commission semble en avoir une

lecture positive en première intention. Elle préfère donner en quelque sorte une nouvelle chance à l'enfant plutôt que de proposer, lors de la première saisine, une orientation plus chargée de conséquences. Ce n'est que dans un second temps, au vu de nouveaux éléments pédagogiques ou autres, prenant en compte notamment l'évolution de l'enfant et son adaptation à la SES ou à la SEGPA que la commission procède à une révision et à un éventuel réajustement de ses propositions.

Répartition des signalements à la CCSD entre collège et collège spécialisé

	collège	Collège spécialisé
1987	27	8
1988	26	10
1989	23	11
1990	24	8
1991	22	39
1992	22	22
1993	38	36
1994	68	18
1995	64	58
1996	58	49
1997	69	59

Cette demande accrue de révision peut être également consécutive à un vœu des familles qui contestent le bien-fondé de la première orientation. Cependant, le plus souvent, elle a lieu à la demande des maîtres recevant les élèves affectés dans les SES, SEGPA et l'EREA. Cette population évolue à la fois vers des handicaps plus lourds, à la limite de la déficience intellectuelle moyenne, et vers des troubles nouveaux : instabilité psychomotrice, incivilités répétées, violence et troubles psychopathiques. Nous retrouvons donc dans les classes de SES-SEGPA censées recevoir des élèves déficients intellectuels légers, des enfants aussi divers que ceux présentant une déficience mentale avérée pour lesquels la scolarisation en collège s'inscrit dans un projet d'intégration et ceux, rejetés par le collège, pour lesquels la SES-SEGPA est symbole d'exclusion. De plus, les objectifs assignés¹⁵⁵ de formation d'un niveau V conduisent les SEGPA et SES à gérer une position paradoxale très inconfortable. Elles se retournent alors vers l'instance de

¹⁵⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, Circulaire ministérielle 98-128 du 19 juin 1998 sur les SEGPA

régulation institutionnelle : la CCSD. Les maîtres sont mis en échec : la prise en charge pédagogique de ces deux populations est en effet différente, voire contradictoire, avec la demande institutionnelle.

Nos entretiens avec les professeurs mettent l'accent sur le fait que la saisine est davantage l'expression d'un mal-être que d'une volonté d'exclusion ou de rejet¹⁵⁶. Administrativement, les dossiers sont alors soumis à une révision. L'enfant est parfois réorienté, mais, le plus souvent, faute de place disponible dans d'autres établissements ou devant l'absence de réponse possible, il est maintenu dans la structure d'origine.

Les demandes de révisions touchent également des enfants pour lesquels les maîtres pensent qu'une orientation vers l'enseignement ordinaire est possible. Les élèves fréquentent dans ce cas-là, les classes de quatrième d'insertion ou de troisième d'adaptation en collège ou en lycée professionnel. Cette mobilité nouvelle traduit un fonctionnement paradoxal entre une tentation de relégation des enfants présentant les difficultés les plus importantes vers des structures plus lourdes, et dans le même temps, une volonté de prendre en compte les évolutions des élèves dans une logique de réintégration dans le cursus scolaire « standard »¹⁵⁷.

Pour finir, nous retiendrons que le nombre de dossiers ouverts à partir de l'enseignement élémentaire spécialisé baisse constamment. Cette diminution est à mettre en corrélation avec les nouvelles caractéristiques de la population accueillie dans ces classes et à l'évolution de leur recrutement. Le nombre de dossiers ouverts en provenance des collèges ordinaires suit une courbe diamétralement inverse passant de 14,6 % en 1987 à 27,4 % en 1997. Il s'agit, pour la plupart, d'enfants qui n'avaient pas été signalés en école élémentaire. Le fonctionnement en cycle de l'école élémentaire, la suppression des redoublements,

¹⁵⁶ Nous pouvons souligner à ce propos que la quasi totalité des enseignants et des personnels de SEGPA interviewés regrette vivement l'absence de psychologues ou de rééducateurs qui pourraient apporter un éclairage et une aide à la fois aux adolescents et à leurs maîtres et ainsi de mieux faire face à l'évolution de la population.

¹⁵⁷ Nous reprenons ce terme de « standard » d'un professeur d'atelier qui décrivait ses élèves de SES comme des enfants ordinaires mais qui avaient des difficultés à s'adapter à l'enseignement standard prévu pour le plus grand nombre.

conduisent les élèves en grande difficulté scolaire à passer dans la classe supérieure de façon quasiment automatique. Ils sont souvent connus des Réseaux d'aides qui ont effectué avec eux différents types de prises en charge (soutien pédagogique, rééducations...) et permis une meilleure compréhension de leurs difficultés au sein des écoles. De plus, les suivis effectués par les conseils de cycle, permettent de mieux percevoir l'évolution de l'élève et de dégager des composantes positives et un portrait pédagogique contrasté.

Lorsque ces enfants se retrouvent en collège, leurs difficultés prennent un relief particulier. L'évaluation des compétences disciplinaires prend désormais le pas sur les autres¹⁵⁸. Il est alors difficile aux professeurs, d'avoir une vision globale de l'élève. Elle requerrait la mise en place de concertations que ne permettent que peu les habitudes de fonctionnement du collège et viendrait à l'encontre des conceptions dominantes de ce qu'est apprendre et enseigner. Enfin, l'absence de personnels extérieurs au conflit lié à la relation pédagogique tels les psychologues et les rééducateurs, contribue à au développement des processus d'exclusion vers les structures spécialisées. L'analyse du contenu pédagogique des dossiers montre que la terminologie utilisée dans l'intention d'argumenter une orientation est souvent sévère : « ...en aucun cas cet élève n'a sa place dans une sixième normale !... »¹⁵⁹ ; « ...de toute évidence, S. ne peut rien espérer du Collège, ...n'est absolument pas au niveau d'une sixième... plafonne au niveau du cours élémentaire... ne peut tirer aucun bénéfice d'une scolarité en collège... »¹⁶⁰ ; « ...ne capte rien... »¹⁶¹ ; « D'une faiblesse insignifiante, il est absolument indispensable de l'envoyer dans une autre structure. Un redoublement serait totalement inutile et ne ferait que repousser le problème »¹⁶². Les appréciations portées sont, le plus souvent, sous forme chiffrée et ne traduisent que des évaluations sommatives portant sur des contenus disciplinaires.

¹⁵⁸ Il suffit d'observer comment sont rédigées les feuilles de renseignements scolaires.

¹⁵⁹ dossier N° 43 rédigé par un professeur principal de 6^{ème}

¹⁶⁰ dossier N° 82 rédigé par un professeur principal de 6^{ème}

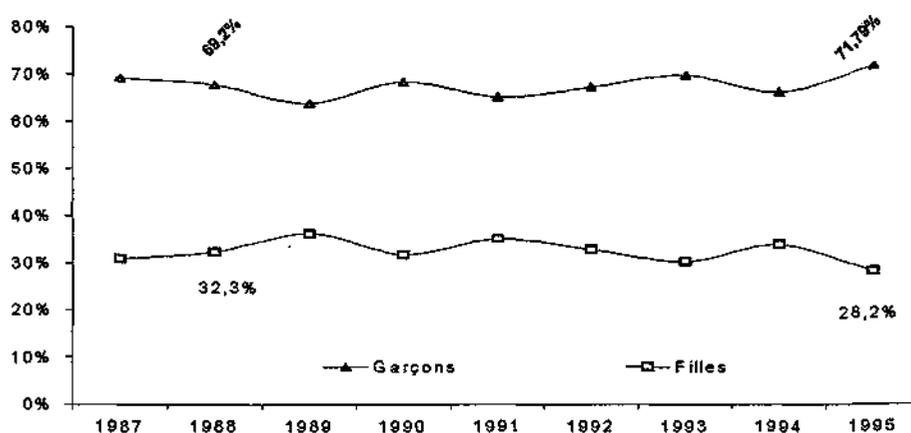
¹⁶¹ dossier N° 21 rédigé par un professeur principal de 6^{ème}

¹⁶² dossier N° 24 rédigé par un principal de collège

L'incidence du sexe

C'est une variable importante. En effet, l'identité de genre se structure très tôt dans la psychogenèse et inscrit le sujet dans des processus complexes d'acquisition de compétences psychosociales. Tous les auteurs soulignent que le développement cognitif et psychologique des filles et des garçons ne s'effectue pas de façon similaire ¹⁶³. Pour l'observateur attentif, la fréquentation des écoles maternelles et élémentaires vient confirmer ce point de vue. Les fillettes sont socialisées plus tôt et s'inscrivent plus facilement dans les schémas d'apprentissage proposés par l'école. En moyenne, leurs résultats scolaires sont meilleurs. L'étude du corpus confirme que les garçons font davantage l'objet de signalements. Cette tendance est stable dans le temps. Au niveau régional, le rapport est moindre puisqu'il y a 59 % de garçons et 41 % de filles.

Evolution du taux de signalement filles/garçons à la CCSD



Lors des entretiens, les maîtres des écoles élémentaires comme les professeurs de collège soulignent que les garçons posent davantage de problèmes notamment au niveau des troubles du comportement. Plus « inquiétants » pour les enseignants, ils sont davantage signalés. Pour les filles, la tolérance à l'égard des difficultés scolaires semble plus importante car, selon les maîtres, les problèmes d'apprentissage sont moins associés à de l'instabilité ou de l'agressivité. Enfin, en matière de devenir scolaire et professionnel des enfants, les discours des maîtres

¹⁶³ Les tests psychologiques d'efficience intellectuelle tels que le WISC-R ou l'échelle de maturité mentale de Columbia, tous les tests de niveau scolaire sont étalonnés différemment en fonction de cette variable.

matière de devenir scolaire et professionnel des enfants, les discours des maîtres mettent en évidence des conceptions différentes en fonction du sexe de l'élève. Les maîtres semblent plus exigeants pour les garçons car « *il faut qu'ils aient un métier pour subvenir aux besoins de leur famille* »¹⁶⁴, alors que, à l'égard des filles, plusieurs d'entre eux envisagent une vie de mère au foyer. Ce point de vue semble cependant plus répandu dans l'enseignement confessionnel que dans les établissements publics et pourrait expliquer le très faible nombre de dossiers concernant des filles en provenance de ces établissements. De plus, la grande majorité des familles rencontrées développe des arguments similaires et semble beaucoup plus préoccupée par le devenir des garçons que par celui des filles.

L'enseignement public ou privé

Comme indiqué dans la première partie, le département de la Haute-Loire se caractérise par l'importance du secteur privé dans l'enseignement. La quasi-totalité des établissements est sous l'autorité administrative de la Direction diocésaine de l'enseignement catholique. Ils sont sans exception placés sous le régime des contrats simples ou d'association, et donc soumis aux mêmes obligations légales que les écoles et collèges du service public. De moins en moins nombreux, les personnels religieux conservent, malgré tout, la plupart des directions et la propriété des bâtiments et exercent une tutelle forte sur les orientations pédagogiques, notamment en soulignant vivement le « caractère propre » de l'enseignement catholique auquel ils restent très attachés. Il nous a paru pertinent de tenir compte dans notre description de cette particularité et, afin de décrire l'incidence de cette variable, nous avons comptabilisé dans le tableau suivant, les populations susceptibles de relever de la Commission de circonscription du second degré dans l'enseignement public et dans l'enseignement confessionnel. Nous avons regroupé les chiffres de l'enseignement élémentaire ordinaire et spécialisé et ceux de la population des collèges, sections ordinaires et spécialisées, puis calculé le taux de scolarisation dans l'enseignement catholique.

¹⁶⁴ Monsieur J., Professeur d'atelier en SES.

Dans le tableau suivant, nous constatons que les effectifs scolaires subissent une érosion globale de près de 20 % entre 1979 et 1994. Cette baisse touche inégalement l'enseignement public et l'enseignement confessionnel. Ce dernier perd 1 élève sur 4, alors que le service public voit ses effectifs subir une chute de 15 %. Par conséquent, le taux de scolarisation dans l'enseignement privé est également en constante diminution.

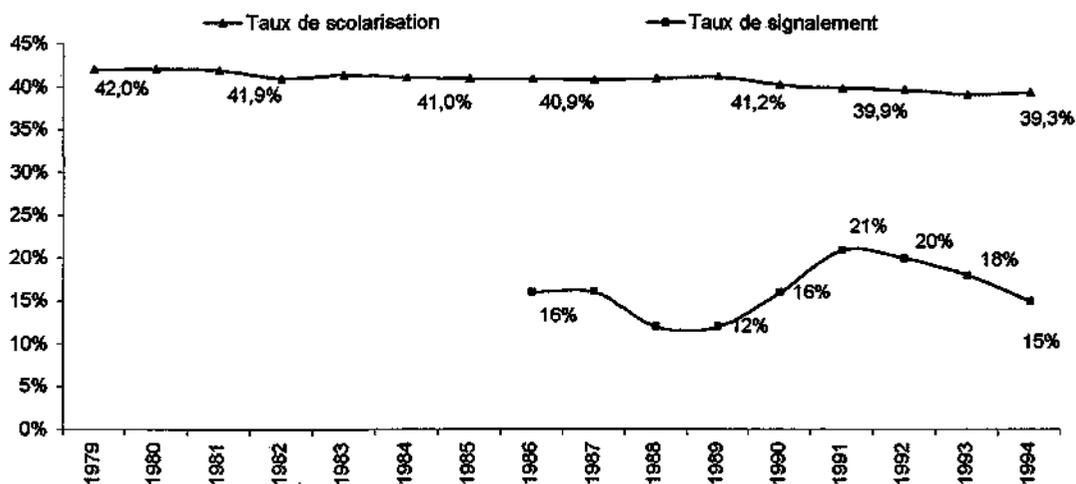
Evolution du rapport enseignement public/enseignement confessionnel en Haute-Loire

	Total public	Total privé	Rapport public/privé	Total des effectifs
1979	17306	12547	42,03%	29853
1980	17218	12499	42,06%	29717
1981	16883	12197	41,94%	29080
1982	16559	11504	40,99%	28063
1983	16288	11542	41,47%	27830
1984	15985	11127	41,04%	27112
1985	15633	10826	40,92%	26459
1986	15453	10697	40,91%	26150
1987	15465	10657	40,80%	26122
1988	15195	10528	40,93%	25723
1989	14948	10465	41,18%	25413
1990	14831	9991	40,25%	24822
1991	14704	9743	39,85%	24447
1992	14677	9672	39,72%	24349
1993	14716	9458	39,12%	24174
1994	14627	9489	39,35%	24116

Dans le graphique suivant, nous avons mis en rapport le taux de scolarisation des élèves dans l'enseignement catholique et le taux de signalement des établissements privés à la CCSD. L'étude comparative montre une divergence notable qui semble traduisant une réticence à saisir la Commission. Par exemple, dans l'année scolaire 1994/1995, alors que l'enseignement privé regroupe environ 40 % de la population scolaire et devrait donc représenter un nombre proportionnel de saisines de la commission, il concerne seulement 14,5 % des dossiers ouverts. L'augmentation du taux de signalement, constatée en 1991/1992 s'estompant depuis lors semble correspondre à la période de constitution du dossier de création de la Section d'éducation spécialisée, annexée au Pensionnat Notre-Dame de France qui a ouvert ses portes en septembre 1993 et a rejoint l'Institut Saint-Dominique en 1996. Peut-être s'agissait-il d'argumenter la nécessité de cette structure par une augmentation de la demande ? Il est vrai que

l'enseignement confessionnel ne disposait pas d'établissement spécialisé de ce type dans son schéma départemental des formations.

Analyse comparée du taux de signalement en CCSD et du taux de scolarisation dans l'enseignement privé



Ces chiffres et les entretiens réalisés auprès des maîtres des écoles et des collèges catholiques, nous permettent d'avancer l'hypothèse que, dans un contexte de concurrence forte et de régression démographique, il paraît préférable à l'institution dans le but de maintenir le nombre d'élèves des écoles ou des collèges, de ne pas signaler les enfants en grandes difficultés et d'essayer de les prendre en charge le plus longtemps possible au sein de l'école ou du collège¹⁶⁵. L'établissement ne peut prendre le risque d'une baisse des effectifs ; la saisine de commission est susceptible d'entraîner une proposition d'orientation et un départ de l'élève. L'argument le plus souvent avancé par les directeurs et une partie des enseignants évoque la crainte des réactions des familles. Les parents ne voudraient pas qu'un examen psychologique ou une enquête sociale aient lieu et seraient très opposants à toute saisine de Commission, toute orientation éventuelle, particulièrement à l'égard des jeunes filles. C'est parfois corroboré par les

¹⁶⁵ Devant les difficultés des enfants, certains établissements proposent à l'inscription d'effectuer la sixième et la cinquième en trois ans ou en quatre...

entretiens avec les parents : « *Vous comprenez, Monsieur, elle peut pas y aller, y a que des arabes... [sic]* »¹⁶⁶.

L'analyse croisée avec les variables relatives au sexe et à l'origine scolaire (privé/public) conforte cette hypothèse ; le groupe des jeunes filles de l'enseignement privé ne représente que 4 % des signalements en CCSD en 1995 ainsi que le montre le tableau ci-après.

Analyse croisée des signalement à la CCSD en fonction du sexe et de l'origine scolaire

Sexe	Privé		Public		Synthèse	
F	9	3,9%	62	26,7%	71	31%
G	27	11,6%	134	57,8%	161	69%
Total	36	15,50%	196	84,50%	232	100,00%

Enfin, bien que les maîtres des établissements confessionnels soient le plus souvent convaincus de la nécessité d'un signalement et d'une scolarisation adaptée à ces élèves, le point de vue des chefs d'établissements diffère parfois. En effet, le nombre de classes et le budget dépendent du nombre d'enfants inscrits. Ils sont parfois réticents à envisager une orientation. Cette attitude est également présente dans l'enseignement public, mais elle ne présente pas la même ampleur statistique et concerne essentiellement des petites écoles rurales à faible effectif.

L'origine des parents

D'après le recensement de 1990, la Haute-Loire accueille seulement 3 137 personnes nées hors France métropolitaine - soit de nationalité française récente, soit des Départements et des Territoires d'outre-mer - et 4 544 étrangers¹⁶⁷ :

Origine du chef de famille et rapport à la population globale

Origine	Taux
Hors France métropolitaine	1,51 %
Étrangers non nationaux	2,19 %
Taux global	3,71 %

¹⁶⁶ Propos d'un père d'une école rurale lors d'un entretien

¹⁶⁷ Ces données sont les seules disponibles actuellement puisqu'il n'y a pas eu de recensement intermédiaire.

Ce département n'est donc pas touché par les problématiques complexes liées à une implantation massive de populations migrantes. Celles-ci sont principalement implantées en zones urbaines ou péri-urbaines et dans le nord-est du département, dans le secteur d'influence de Saint-Etienne. Les principaux pays représentés sont le Maroc et le Portugal dans le bassin du Puy-en-Velay et à l'Ouest, la Turquie à l'Est et au Nord-est du département. Pour la plupart regroupées par nationalités dans des quartiers périphériques aux villes moyennes et aux gros bourgs, les familles sont logées dans des habitations à loyer modéré. Les mères ont très peu d'activités salariées et les chefs de familles appartiennent aux catégories socioprofessionnelles plutôt défavorisées des manœuvres et ouvriers peu qualifiés de l'industrie et du bâtiment.

Les tsiganes ¹⁶⁸, très peu présents sur l'ensemble du département, ne représentent que 0,01 % de la population globale. Nous devons toutefois préciser que cette comptabilisation inclut de nombreuses familles depuis longtemps sédentarisées mais encore fortement attachées à leur identité de voyageurs ¹⁶⁹. A l'instar de Jean Pierre LIEGEOIS ¹⁷⁰, nous nous interrogeons sur le sens que peut prendre une orientation dans un établissement spécialisé ou une SES-SEGPA pour ces familles aux yeux desquelles l'échec et les difficultés scolaires n'ont pas de réelle signification. La grande majorité des enfants et des adolescents ne sont d'ailleurs pas scolarisés.

Origine du chef de famille et évolution du taux de signalement

	Français	Etrangers.	Tsiganes.
1988	86,98%	10,42%	2,60%
1989	85,53%	13,16%	1,32%
1990	83,54%	16,46%	0,00%
1991	77,91%	21,47%	0,61%
1992	80,33%	18,58%	1,09%
1993	83,40%	14,89%	1,70%
1994	82,65%	15,53%	1,83%
1995	76,92%	21,79%	1,28%

¹⁶⁸ Nous avons retenu le terme scientifique de « tzigane » qui permet une catégorisation globale des différents groupes de voyageurs.

LIEGEOIS (J.P.), *Roma, tsiganes et voyageurs*, Strasbourg, les éditions du Conseil de l'Europe, 1992

¹⁶⁹ Chiffres communiqués par le Centre d'étude, de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) de l'Académie de Clermont-Ferrand, IUFM d'Auvergne

¹⁷⁰ LIEGEOIS (J.P.), *Jam*. Cit.

Le tableau précédent met en évidence deux caractéristiques liées à cette variable. Nous avons d'abord une sur-représentation¹⁷¹ de la population d'origine étrangère ou tzigane dans le nombre de dossiers traités par la CCSD. Par conséquent, il en est de même dans les structures spécialisées. Ensuite, l'augmentation significative depuis 1991, du taux de signalement des enfants issus de l'immigration pose question. La difficulté importante voire l'incapacité des écoles et des collèges à gérer la particularité des enfants de migrants apparaît notamment pour les enfants partiellement francophones. Nous avons relevé au moins trois cas d'enfants orientés en SES-SEGPA ou en EREA dont les dossiers pédagogique¹⁷² et psychologique ne retenaient que le seul argument de l'âge, de l'appartenance culturelle et des difficultés linguistiques pour motiver la proposition d'orientation. A l'issue de sa scolarité en collège dans le cadre d'une SEGPA, l'un de ces élèves a d'ailleurs été admise en Lycée professionnel lorsqu'elle maîtrisait mieux la langue française. Nous confirmons, s'il en était encore besoin, combien ce concept de déficience intellectuelle légère s'inscrit dans le champ social et particulièrement dans le champ scolaire.

Les notifications et les propositions d'orientation

Les notifications et les propositions d'orientation formulées par la CCSD ne sauraient être contraignantes pour les familles qui restent libres de leur choix. Elles présentent cependant un fort caractère incitatif et sont exigées pour l'admission dans les structures spécialisées du second degré. Pour des raisons de lisibilité des tableaux et des graphiques, nous les avons classées en deux sous-groupes : celui des notifications principales proposant une orientation (SES-SEGPA, EREA, CDES en vue d'IMPro, Collège ordinaire et CPPN ou CPA jusqu'à l'année scolaire 1990/1991), et celui des notifications secondaires visant plus une prise en charge de type rééducatif ou un maintien dans la structure initiale. Les dossiers annulés par l'une ou l'autre des parties et les refus des familles, sont regroupés dans ce second ensemble.

¹⁷¹ $p = 0,0000045$

¹⁷² Nous avons pu noter les mentions « enfant ruandaise » ou « appartient à une ethnie particulière du Maroc. »

Les notifications principales reflètent les évolutions de la population étudiée et traduisent celles du dispositif départemental d'Adaptation et d'intégration scolaire. Elles sont le plus souvent prononcées sous une double contrainte : proposer l'orientation la plus adaptée à l'enfant et, dans le même temps, tenir compte des places disponibles dans les structures. C'est pourquoi ces propositions se répartissent de manière très inégale.

Les notifications principales de la CCSD

	SES-SEGPA	EREA	CDES/IMPro	Collège	CPPN/CPA/CFP
1987	55	50	24	3	14
1988	59	45	24	10	24
1989	50	32	19	10	11
1990	53	39	28	9	8
1991	52	23	16	2	0
1992	69	29	32	13	0
1993	66	57	32	16	0
1994	92	52	24	4	1(CFP)
1995	87	51	35	11	0

Lorsque les difficultés de l'enfant nécessitent une structure spécialisée de type IMPro ou IME, le dossier est transmis à la Commission départementale de l'éducation spéciale appelée à prendre la décision adéquate. Ces notifications de transmission sont regroupées sous l'appellation « CDES/IMPro ». L'ensemble « Collège » rassemble essentiellement des enfants présentant des difficultés scolaires à l'issue de leur scolarité élémentaire et pour lesquels se pose la question du passage en sixième ou du maintien dans le circuit ordinaire. L'indication « CPPN¹⁷³/ CPA¹⁷⁴ et CFP¹⁷⁵. » n'est plus possible depuis la circulaire ministérielle de 1991 signant la fermeture de ce type de classes dans le cadre de la réforme des collèges.

L'évolution des séries « EREA », « CDES-IMPro » et « Collège » apparaît comme peu probante contrairement aux catégories « SES-SEGPA » et « CPPN-

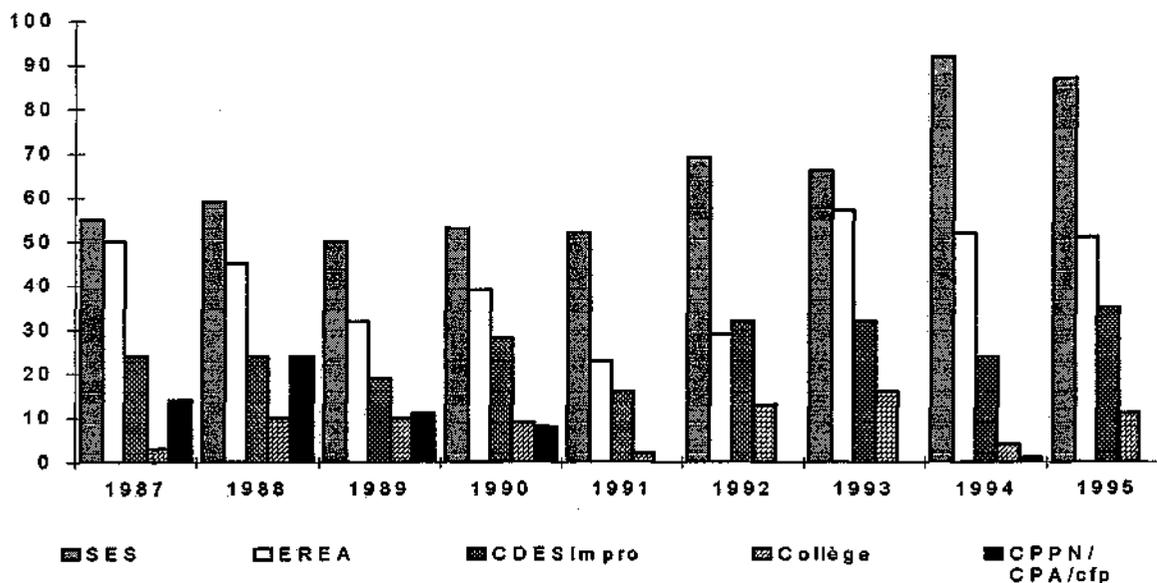
¹⁷³ CPPN : Classe pré-professionnelle de niveau, où les adolescents en échec scolaire global étaient orientés à l'issue de la classe de cinquième, s'ils avaient 14 ans révolus à la rentrée. De nombreux enfants scolarisés en élémentaire à cet âge se sont vus ainsi « dispensés » de classes de 6ème et de 5ème par un passage direct du Cours moyen deuxième année ou de la classe d'Adaptation en CPPN.

¹⁷⁴ CPA : Classe préparatoire à l'apprentissage où allaient les adolescents à l'issue de la classe de CPPN.

¹⁷⁵ CFP : Centre de formation professionnelle accueille des adolescents à l'issue de la scolarité obligatoire.

CPA »¹⁷⁶. Pour les propositions d'orientation en SES-SEGPA, nous notons une augmentation importante qui excède les possibilités d'accueil des structures existantes.

Analyse de la dispersion des notifications principales des décisions de CCSD



Le graphique fait apparaître deux augmentations consécutives du nombre de propositions d'orientation en SES-SEGPA : la première en 1991/1992, la seconde en 1993/1994. Elles correspondent à l'ouverture de deux nouvelles sections : l'une, en septembre 1992, dans l'enseignement privé¹⁷⁷, dans le bassin du Puy-en-Velay ; l'autre, septembre 1993, dans le service public, au nord-est du département, en. Il est à noter que le taux de signalement de l'enseignement privé est passé en 1990/1991 de 11,59 % à 21,31 % en 1992/1993.

Les variations du nombre de propositions d'orientation en EREA tiennent essentiellement au nombre de places disponibles dans l'établissement. Cependant, quelques notifications sont prononcées en faveur des jeunes filles afin de leur permettre de fréquenter une Ecole régionale d'enseignement adaptée dans le département de la Loire ou dans celui du Puy-de-Dôme. l'Ecole régionale de

¹⁷⁶ $p = 0,00000658$ pour "SES" et $p = 0,000045$ pour "CPPN-CPA"

¹⁷⁷ La classe avait été ouverte hors contrat en septembre 1991.

Brioude n'accueille que des garçons et propose des formations peu attractives pour des jeunes filles.

Le second groupe de décisions de la Commission peut se découper en cinq parties. La première regroupe les indications d'orthophonie. Le dossier est alors transmis à la CDES qui prend en charge le coût. Cette proposition, relativement rare, concerne les familles en grandes difficultés ne pouvant prétendre à un remboursement des frais engagés, dans la mesure où ils n'ont pas de couverture sociale suffisante. La Commission départementale prend alors une décision qui s'impose à la Sécurité Sociale. La seconde partie concerne les propositions de maintien dans la structure ou l'établissement scolaire à l'origine du signalement. La troisième rassemble les propositions d'orientation en classe de perfectionnement ou en Clis. Celles-ci s'adressent principalement à des enfants qui, à l'issue de l'école élémentaire, présentent un important retard scolaire sur le plan des acquisitions mais qui, trop « jeunes », ne peuvent pas intégrer des établissements de type IMPro¹⁷⁸. La quatrième partie « Divers » recueille des propositions hétéroclites telles que : « ...saisine du juge ... », « ...consultations spécialisées... », « ...transmission du dossier à la DDASS... » etc. La dernière indique le nombre de dossiers annulés, pour des raisons inhérentes à un déménagement, une amélioration des résultats, un changement d'avis de la famille.

Le second groupe de décisions de la CCSD

	R.O.	Maintien	Perfectionnement ou Clis	Divers	Annulé
1987	3	16	5	9	6
1988	8	7	4	9	2
1989	7	4	4	4	11
1990	6	6	2	8	4
1991	2	41	0	15	12
1992	1	21	0	5	13
1993	1	35	2	6	20
1994	1	19	1	4	21
1995	1	33	0	5	11

L'évolution des séries ne présente pas d'intérêt particulier pour les catégories « Rééducation orthophonique », « Divers » et « Perfectionnement ou Clis ». Par

¹⁷⁸ Les agréments des IMPro autorisent l'accueil à partir de quatorze ans.

contre, elle est significative pour les autres. Le tableau ci-dessus met notamment en évidence, une brusque augmentation, depuis 1990/1991, de la catégorie « *Maintien* ». Cette augmentation devient, semble-t-il, structurelle car la tendance à formuler ce type de proposition se poursuit au cours des années suivantes. En fait, les enfants concernés ont, pour la plupart, plus de douze ans et ne peut être maintenus à l'école élémentaire sans avis de la CCSD ¹⁷⁹. La catégorie « *Annullé* » présente une tendance similaire sans qu'il soit possible de préciser davantage les raisons de ce mouvement.

¹⁷⁹ C'est une des conséquences de la loi d'orientation de juillet 1989 stipulant que les enfants de plus de douze ans ne sauraient être maintenus à l'école élémentaire sauf dérogation exceptionnelle octroyée par l'Inspecteur d'académie qui a donné mandat à la Commission.

Chapitre 2

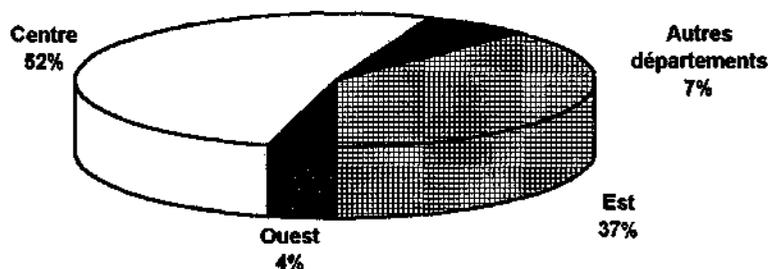
La population d'étude

Comme précisé dans la définition du cadre méthodologique, nous avons créé un corpus secondaire limité aux enfants admis en classe de 6^{ème} de Section d'éducation spécialisée, annexée à un collège, au cours de l'année scolaire 1994/1995. Il rassemble 54 enfants : 20 filles et 34 garçons. A cette fin, nous avons collecté la totalité des dossiers psychologiques et pédagogiques relatifs à cette population et avons rencontré en entretien individuel l'ensemble des maîtres et psychologues les ayant rédigé. Avant de procéder à l'analyse de contenu, nous allons essayer de tracer un panorama générique de ce groupe d'enfants.

L'origine géographique des enfants

Nous avons repris le découpage géographique du département en trois zones tel qu'il a été proposé dans la première partie. La zone Ouest est formée par l'arrondissement de Brioude, celle du centre par celui du Puy-en-Velay et celle de l'Est par l'arrondissement d'Yssingeaux/Monistrol-sur-Loire. La rubrique « Autres départements » concerne essentiellement les enfants des hauts plateaux de l'Ardèche, géographiquement proches de la SES-SEGPA du Chambon-sur-Lignon.

Origine géographique des enfants orientés en SES-SEGPA



Ce graphique conduit à plusieurs constats. Il indique que les orientations dans les structures spécialisées s'effectuent parfois en fonction de l'existence des dites structures. En effet, les enfants originaires de la zone de Brioude, à l'Ouest de la Haute-Loire, sont très nettement sous-représentés dans le corpus. Par contre,

l'Ecole régionale d'enseignement adapté y semble l'orientation privilégiée pour tous ceux qui présentent les caractéristiques de la déficience intellectuelle légère. Si leurs familles avaient résidé dans l'Est du département, la commission aurait proposé une autre structure. Il en est de même des enfants originaires de la zone centrale du Puy-en-Velay ou de l'Est du département pour qui la CCSD a prononcé une orientation en SES ou en SEGPA.

Ensuite, nous notons une plus forte propension pour ce type de proposition dans la zone centrale du département que dans l'Est. Si nous effectuons un calcul de ratio avec la population scolaire, nous observons que les élèves du centre du département font davantage l'objet de propositions d'orientation en SES-SEGPA que ceux de la zone Est. Enfin, soulignons également le très faible nombre d'enfants originaires d'autres départements. Dans une logique de proximité entre la structure et les familles, le recrutement des SES et SEGPA est essentiellement local¹⁸⁰. De ce fait, les enfants ne sont pas placés en internat, hormis ceux qui, originaires de l'Ardèche¹⁸¹, fréquentent la SES-SEGPA annexée à l'Institut Saint-Dominique.

L'origine scolaire

Le tableau suivant récapitule les classes d'origine et le type d'établissement des enfants orientés en 1995. Les colonnes « Brives », « Chambon », « Vals », « Yssingeaux » indiquent les différents lieux d'implantation des SES et SEGPA où les enfants ont été admis.

La population comporte 37 % de filles, soit un taux supérieur à la proportion départementale en matière de signalements en CCSD. Ce taux est proche du taux régional de 41 %. Notons cependant les fortes disparités en fonction de la variable relative au statut de l'établissement. En effet la SES-SEGPA privée de Vals n'accueille aucune fille alors que celles-ci représentent environ la moitié des effectifs des autres SES-SEGPA.

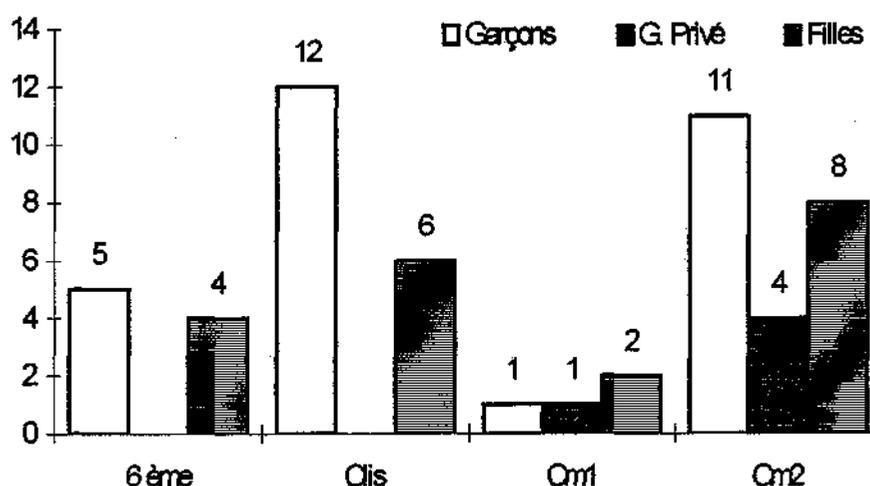
¹⁸⁰ Ce qui n'est pas sans poser de question quant à la pertinence de certaines propositions d'orientation.

¹⁸¹ Le nord du département de l'Ardèche ne dispose pas de SES.

Origine scolaire des enfants orientés en SES-SEGPA en 1995

Sexe	Public privé	Classe d'origine	Brives	Chambon	Vals	Yssingeaux	Total
Filles	Public	6 ^{ème}	2			2	4
Filles	Public	Clis	1	2		3	6
Filles	Public	Cm1	1	1			2
Filles	Public	Cm2	4	3		1	8
Garçons	Privé	Cm1			1		1
Garçons	Privé	Cm2			4		4
Garçons	Public	6 ^{ème}	3	1	1		5
Garçons	Public	Clis	3	2	3	4	12
Garçons	Public	Cm1			1		1
Garçons	Public	Cm2	3	2	3	3	11
Total			17	11	13	13	54

Analyse croisée entre les variables : sexe, origine scolaire et enseignement privé/public



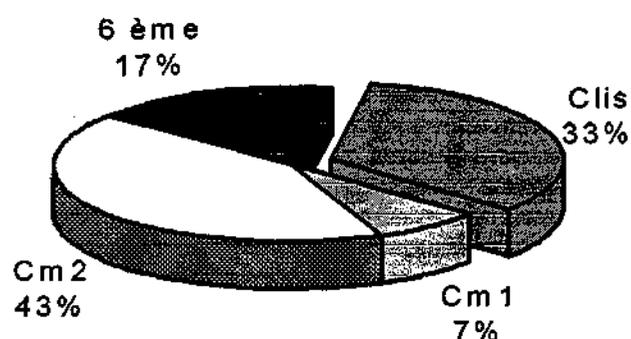
En outre, aucune fille scolarisée dans l'enseignement catholique ne bénéficiait, en 1995, d'une proposition de scolarisation en SES-SEGPA. Or cette sous-population représente environ 19 % des effectifs scolaires globaux¹⁸² et 4 % des signalements en CCSD. D'une manière générale, seuls 9 % des enfants orientés en SES-SEGPA fréquentaient l'année précédente des classes de l'enseignement privé qui regroupe pourtant 35,1 % des enfants. Ces chiffres sont également biaisés par un effet de clientélisme : les enfants signalés par les établissements catholiques, sont tous inscrits à la SES-SEGPA privée de Vals. Aucun ne l'est dans l'enseignement public, comme s'il n'existait qu'une seule

¹⁸² Les filles constituent 54 % des effectifs scolaires du département de Haute-Loire

possibilité d'orientation. L'analyse longitudinale de cette variable confirme cette hypothèse.

S'agissant du niveau de scolarisation, comme le montre le graphique qui suit, le recrutement se compose essentiellement d'enfants provenant de l'enseignement élémentaire ordinaire et du collège. Les classes de perfectionnement et les Classes d'intégration scolaire ne sont plus les structures préalables à une orientation en SES-SEGPA.

Classe fréquentée l'année du signalement



L'analyse croisée avec la variable relative au genre souligne que les filles sont principalement scolarisées en Cours moyen deuxième année ou dans l'enseignement ordinaire, alors que les garçons fréquentent davantage les Clis ou les classes de perfectionnement.

La nationalité du chef de famille

Si la population étrangère, d'origine étrangère ou hors territoire métropolitain, ne représente que 3,71 % de la population du département de Haute-Loire, elle abonde les signalements en CCSD, pour 16,08 % des dossiers en moyenne sur les neuf dernières années et représente, en 1995, 33 % des enfants admis en SES-SEGPA. Le tableau ci-après reprend les données par établissement.

Nombre d'enfants d'origine étrangère par SES-SEGPA

	Filles	Garçons	Total	Taux
Brives	2	6	8	47%
Chambon	2	0	2	18%
Vals		2	2	15%
Yssingeaux	4	2	6	46%
Total	8	10	18	33%

La SES-SEGPA de Brives-Charensac accueille 47 % d'enfants d'origine étrangère. Elle est située dans une zone d'habitations à loyers modérés proche d'un quartier, objet d'une mesure de développement social, où résident un grand nombre de familles d'origine étrangère. Par ailleurs, elle est la seule structure spécialisée de second degré dans le bassin du Puy-en-Velay pour une conurbation de plus de 40 000 habitants. Paradoxalement, la SES-SEGPA d'Yssingeaux accueillant 46 % d'enfants d'origine étrangère, est située dans une zone rurale avec un taux d'immigration très bas.

La lecture des dossiers individuels montre que l'argument principal motivant l'orientation est parfois davantage lié au fait d'être socialement « inadapté » en raison de son origine nationale que de présenter des difficultés dans le champ de l'efficience intellectuelle. L'accent est mis notamment sur les difficultés dans le champ de la maîtrise de la langue. C'est le cas, par exemple, d'une jeune Ruandaise adoptée par une famille. Cette démarche se rencontre également dans une autre SES-SEGPA qui voit se succéder depuis plusieurs années, les différents enfants d'une famille appartenant à une ethnie nomade du sud du Maroc. Dans un département rural comme la Haute-Loire où la population est relativement stable, homogène sur les plans social et culturel, l'école a des difficultés à prendre en compte la particularité d'enfants primo-arrivants non francophones ou même d'enfants nés en France mais ne maîtrisant que partiellement la langue française. Nous verrons plus loin combien les difficultés langagières sont une des caractéristiques de la population déficiente intellectuelle légère.

Analyse croisée entre les variables : sexe, origine scolaire et nationalité du chef de famille

sexe	Elémentaire / collège	Origine	Brives	Chambon	Vals	Yssingeaux
F	Collège	Fr.	2			2
F	Elémentaire	Etr.	2	2		4
F	Elémentaire	Fr.	4	4		
G	Collège	Etr.	3	0		
G	Collège	Fr.		1	1	
G	Elémentaire	Etr.	3	0	2	2
G	Elémentaire	Fr.	3	4	10	4
G	Elémentaire	Tsig.				1

L'analyse croisée entre l'origine scolaire (collège et élémentaire) et la nationalité du chef de famille ne met en évidence aucune distinction particulière. Tout au plus, il semble que le sexe féminin soit plus représenté dans ce sous-groupe puisque 44 % des enfants d'origine étrangère orientés en SES-SEGPA sont des filles. L'étude de la variable « collège ou école élémentaire » n'indique rien susceptible d'évoquer une pratique différente en fonction de l'origine du chef de famille entre ces deux types de scolarisation.

Le nombre de signalements au cours de la scolarité

Le nombre de signalements préalables à la saisine de la CCSD permet de rendre compte du suivi des enfants au cours de leur scolarité et de l'ancienneté des difficultés. D'entrée, nous notons que 44 % des enfants n'ont jamais été signalés avant la saisine de la CCSD ; 55 % ont fait l'objet d'au moins deux signalements. 7 enfants ont vu leur dossier étudié 6 ou 7 fois, ce qui signifie, à raison d'une révision par an, que la première saisine de commission a eu lieu en école maternelle. Quatre enfants sont suivis depuis la moyenne section de l'école maternelle.

Nombre de signalements au cours de la scolarité

Nombre de signalements	1	2	3	4	5	6	7
Nombre d'enfants	24	6	4	8	5	3	4
%	44%	11%	7%	15%	9%	6%	7%

Concernant le nombre de signalement, malgré des pourcentages qui pourraient le laisser penser, il n'existe pas de différence significative¹⁸³ entre

¹⁸³ $\text{Khi}^2 = 5,08$ pour $p = 0,5338$

garçons et filles. Ces dernières sont signalées aussi tôt et aussi souvent que leurs homologues masculins comme le montre le tableau ci-après.

Analyse croisée entre le nombre de signalements et la répartition garçons /filles

		Nombre de signalements						
		1	2	3	4	5	6	7
Garçons	Nombre	13	5	4	4	3	2	3
	% / total	24%	9%	7%	7%	6%	4%	6%
	% / garçons	38%	15%	12%	12%	9%	6%	9%
Filles	Nombre	11	1	0	4	2	1	1
	% / total	20%	2%	0%	7%	4%	2%	2%
	% / filles	55%	5%	0%	20%	10%	5%	5%

Le tableau suivant présente une analyse croisée entre le sexe, l'origine scolaire et le nombre de signalements au cours de la scolarité. Il analyse également la répartition en discriminant le type de scolarisation préalable, et met en relief une différence significative. Les enfants scolarisés en Clis font l'objet de signalements plus fréquents et plus précoces que les autres. Apparemment, cette population fait l'objet d'un suivi particulier : seize enfants sur dix-huit ont vu leur dossier passer au moins quatre fois en commission. En revanche, les saisines effectuées depuis les classes de sixième ou de Cours moyen deuxième année, le sont majoritairement pour des enfants mal connus ou inconnus des Commissions de circonscription de l'enseignement élémentaire.

Analyse croisée entre le nombre de signalements, le sexe et l'origine scolaire

sexe	classe	1	2	3	4	5	6	7
F	6	X						
F	6	X						
F	6	X						
F	6	X						
G	6	X						
G	6	X	X					
G	6	X	X					
F	Clis				X		X	
F	Clis				X			
F	Clis					X		
F	Clis							X
F	Clis				X			
G	Clis		X					
G	Clis						X	
G	Clis						X	
G	Clis					X		
G	Clis			X				
G	Clis				X			
G	Clis				X			
G	Clis					X		
G	Clis					X		
G	Clis							X
G	Clis							X
F	Cm1	X						
F	Cm1		X					
G	Cm1				X			
G	Cm1	X						
F	Cm2	X						
F	Cm2	X						
F	Cm2	X			X			
F	Cm2	X						
F	Cm2	X				X		
F	Cm2	X						
F	Cm2	X						
G	Cm2		X					
G	Cm2		X					
G	Cm2	X						
G	Cm2	X						
G	Cm2	X						
G	Cm2	X						
G	Cm2	X						
G	Cm2	X						X
G	Cm2	X						
G	Cm2	X						
G	Cm2	X			X			
G	Cm2	X			X			

Moyenne du nombre de signalements = 2,8

Certains enfants ¹⁸⁴ de Cours moyen première année et de Cours moyen deuxième année ont fait l'objet d'un suivi par les commissions qui ont proposé, dans la plupart des cas, un maintien dans l'enseignement ordinaire à défaut de place disponible dans les structures spécialisées ou à défaut de classe de perfectionnement. L'étude du dossier des trois enfants totalisant respectivement quatre, cinq et sept signalements montre qu'il s'agit de situations familiales pathologiques nécessitant un suivi par l'institution ou ayant refusé toutes les propositions précédentes d'orientation en Clis ou en classe de perfectionnement.

Une grande partie des enfants scolarisés dans l'enseignement ordinaire, ayant fait l'objet d'une seule saisine de commission, ont été suivis et aidés par les Réseaux d'aide aux enfants en difficulté. Certaines de ces prises en charge, sans signalement à la CCPE, ont parfois débuté dès la grande section de l'école maternelle et permis ainsi de maintenir l'enfant dans le circuit scolaire ordinaire malgré des difficultés importantes d'apprentissage.

Origine du chef de famille et nombre de signalements

Origine	Total	Nombre de signalements						
		1	2	3	4	5	6	7
Etrangère	18	6	3	1	4	2	1	1
Française	35	18	3	3	4	3	1	3
Tzigane	1						1	

Comme précisé ci-dessus, l'étude de la variable liée à l'origine du chef de famille n'apporte pas d'information complémentaire : les enfants d'origine étrangère, certes sur-représentés, ne sont pas davantage signalés que les autres.

L'âge à l'entrée en SES-SEGPA

Les enfants composant le groupe étudié présentent tous au minimum un an de retard, voire deux pour 28 % d'entre eux. En revanche, ceux originaires des Clis ou de l'enseignement spécialisé élémentaire sont très majoritairement nés en 1983 et n'ont donc qu'une année de retard. Les enfants originaires de l'enseignement privé ont tous deux ans de retard ou plus ¹⁸⁵.

¹⁸⁴ X en gras italique sur le tableau

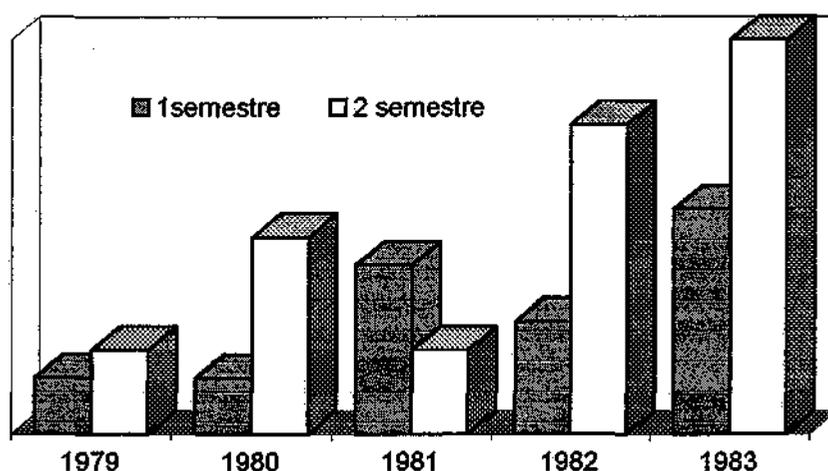
¹⁸⁵ Rappelons que la loi d'orientation de 1989 n'autorise que très exceptionnellement le maintien d'enfants de plus de douze ans en école élémentaire.

Age à l'entrée en SES-SEGPA

		1982	1983	Total.
Filles	Collège	3	1	4
Filles	Elémentaire	2	8	10
Filles	Elém. Spé.		6	6
Garçons	Collège	4	1	5
Garçons	Elémentaire	4	12	16
Garçons	Elém. Spé.	2	11	13
TOTAL		15	39	54

L'hypothèse fréquemment avancée par les maîtres de l'existence d'une corrélation entre la période de naissance - plutôt en fin d'année - et les difficultés scolaires se trouve vérifiée pour l'ensemble de la population prise en charge par la CCSD ¹⁸⁶.

Analyse de la période de naissance pour les dossiers ouverts en 1995



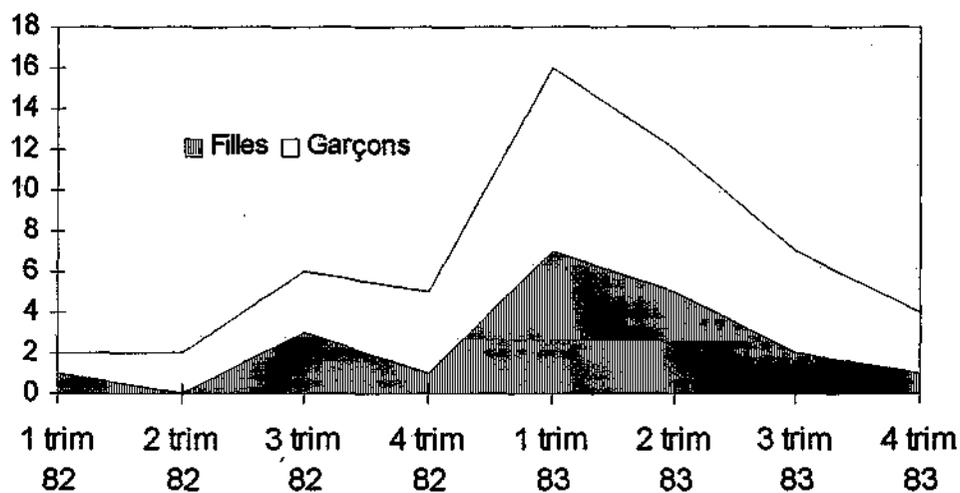
Dans cette logique argumentaire, les difficultés devant les apprentissages seraient liées à une maturation différente trouvant son origine dans l'écart de développement qui existe entre un enfant né en début d'année et celui né en fin d'année civile. Les situations pédagogiques proposées seraient plus adaptées à des élèves dont la maturité biopsychologique serait celle d'enfants nés en début d'année. L'hétérogénéité des développements apparaît alors comme une source de difficultés pour l'élève et pour le maître plutôt que comme moteur des

¹⁸⁶ La vérification porte sur cinq années de 1990 à 1995 inclus. Comme il serait trop fastidieux d'en rendre compte nous n'avons représenté graphiquement que l'année 1995 avec $p=0,00495$ pour un Khi^2 de 4,1.

apprentissages. Ainsi, l'ensemble de la population du premier corpus est très majoritairement né pendant le second semestre de l'année civile ¹⁸⁷ de référence.

A l'inverse, dans le second corpus ¹⁸⁸, le groupe étudié présente une répartition différente. Le graphique qui suit montre que les enfants sont principalement nés au cours du premier ou du second trimestre de l'année civile, mais on ne relève pas de correspondance entre le type de difficultés et la période de naissance.

Répartition trimestrielle des dates de naissance des enfants orientés en SES-SEGPA



Le quotient intellectuel

Nous disposons de l'évaluation des quotients intellectuels de cinquante des cinquante-quatre sujets de notre population d'étude. Tous ont été déterminés avec l'échelle d'intelligence de Weschler ¹⁸⁹. Sur les quatre enfants non pris en compte, trois n'ont subi aucune évaluation de leur efficacité intellectuelle. L'un d'eux a

¹⁸⁷ Remarque : cette variable a été mise en avant dans les entretiens avec les maîtres qui voient là une des causes du retard scolaire.

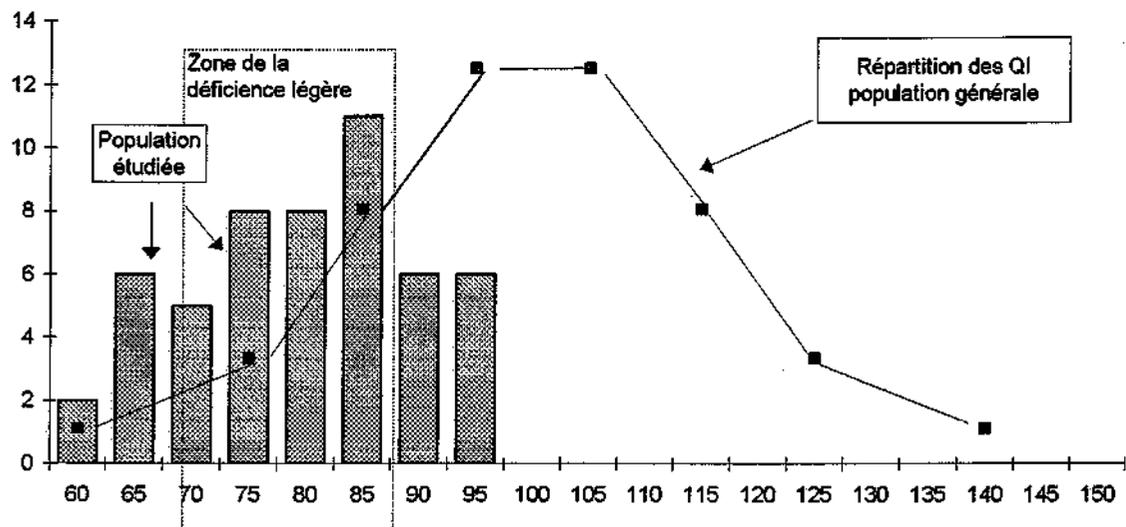
¹⁸⁸ Celui des enfants orientés en SES

¹⁸⁹ WISC-R : WECHSLER Intelligence Scale for Children - Rénovée ; WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire - Révisée, Paris, Editions du Centre de psychologie, 1986

été testé avec l'échelle de maturité mentale de Columbia, test ne permettant qu'une comparaison partielle avec le test WISC-R.

Dans le graphique ci-après, la courbe représente la répartition théorique¹⁹⁰ des quotients intellectuels d'une population « standard ». Son aspect particulier montre une répartition gaussienne typique, avec un pic à la moyenne (la moyenne des QI est de 100). Pour une meilleure lisibilité, la représentation graphique des QI, a été calculée proportionnellement à la population de référence.

Les quotients intellectuels globaux à l'entrée en SES-SEGPA



Le secteur cerné par un contour en pointillés délimite la zone considérée comme celle de la déficience intellectuelle légère. L'histogramme en arrière plan indique la dispersion des quotients intellectuels de la population étudiée. En vue d'obtenir une représentation graphique de ce type, nous avons regroupé les quotients intellectuels globaux de la façon suivante :

Proposition de regroupement des quotients intellectuels globaux

QI Globaux	< ou = 60	entre 61 et 65	entre 66 et 70	entre 71 et 75	entre 76 et 80	entre 81 et 85	entre 86 et 90	entre 91 et 97
Nombre	2	6	5	8	8	11	6	6

¹⁹⁰ Source : WISC-R, livret d'accompagnement du test, jam. cit.

Ainsi, 88 % des enfants de notre panel se situent dans la zone de la déficience intellectuelle légère. La totalité d'entre eux présente un QI global inférieur à la moyenne. Cependant, six en sont très proches avec une note comprise entre 80 et 97. En revanche, les résultats les plus faibles sont chiffrés à 60, à la limite d'une déficience moyenne sévère.

Analyse par site des quotients intellectuels globaux

Site	Nombre	Moyenne	Ecart-type	Var	Minimum	Maximum
Brives	17	78,06	10,85	117,80	60	97
Chambon	11	77,00	11,23	126,22	64	92
Vals	13	79,69	8,96	80,23	65	92
Yssingaux	13	76,08	6,44	41,41	63	86

L'analyse par site souligne une hétérogénéité importante entre les différents établissements. Si le calcul de la moyenne par site ne montre pas de différence nette, l'analyse de la variance met en évidence une importante dispersion dans toutes les structures. C'est au Chambon-sur-Lignon et à Brives-Charensac que les écarts sont les plus importants ; le quotient intellectuel global le plus faible se situe jusqu'à 37 points en dessous du plus élevé.

L'hypothèse avancée concernant l'hétérogénéité des populations accueillies en SES-SEGPA, la difficulté de leur prise en charge pédagogique et la recrudescence des signalements en collège spécialisé, se trouvent de la sorte vérifiées. Les capacités des enfants apparaissent d'emblée comme très diverses. Même si le test de WESCHLER est fortement sujet à discussion¹⁹¹, l'étude de la variance et de la dispersion des QI globaux indique des possibilités de réalisation et d'apprentissage très hétérogènes qui obèrent pour une approche pédagogique univoque. Certains des ces élèves auraient davantage bénéficié d'une scolarisation en IMPro, alors que d'autres ont des connaissances et des capacités de réalisation proches d'enfants du même âge. Construire un dispositif pédagogique permettant à chacun de progresser et d'apprendre dans l'interaction sociale semble relever de la gageure.

¹⁹¹ D'une part, il présente une adéquation trop importante avec la situation d'évaluation scolaire et, d'autre part, il paraît parfois peu adapté aux enfants dont le niveau de langue est faible.

L'introduction de la variable « sexe » dans l'approche globale, n'apporte pas d'éclairage nouveau et ne dégage pas de différence notable entre les garçons et les filles.

Analyse croisée de la répartition des QI globaux et de la variable « sexe »

	Compte	Moyenne	Ecart-type	Variance	Minimum	Maximum
Filles	18	76,5	10,06	101,21	63	95
Garçons	34	78,44	9,03	81,53	60	92

Une observation plus fine indique une dispersion plus importante pour les filles. 50 % d'entre elles ont un quotient intellectuel global inférieur à 75 et 16 % supérieur à 90. Alors seuls 24 % des garçons présentent un QI global inférieur à 75 et 11 % supérieur à 90. L'analyse par site précise ces données.

Analyse croisée de la répartition des QI globaux par site en fonction du sexe

	sexe	Nombre	Moyenne	Ecart-type	Var	Minimum	Max.
Brives	F	8	83,29	9,89	97,90	68	95
	G	9	74,00	10,25	105,00	60	90
Chambon	F	6	72,60	10,24	104,80	64	88
	G	5	81,40	11,44	130,80	65	92
Vals	G	13	79,69	8,96	80,23	65	92
Yssingeaux	F	6	71,83	6,08	36,97	63	81
	G	7	79,71	4,31	18,57	73	86

La SES-SEGPA d'Yssingeaux est la seule à bénéficier d'une dispersion moindre. L'étude des dossiers met en évidence une recherche de cohérence dans les pratiques de la Commission de circonscription pour l'enseignement élémentaire de cette ville qui étudie les dossiers préalablement à la CCSD. Le critère principal retenu semble être une déficience intellectuelle légère, sans troubles majeurs associés. Malgré un calcul de variance peu probant, la tendance est identique pour le sous-groupe des enfants orientés à la SES-SEGPA du Chambon-sur-Lignon par cette même commission.

L'introduction de la variable « scolarisation préalable » dans l'étude de la dispersion des Quotients intellectuels globaux n'indique pas de différence saillante entre les élèves venant de Clis, de Cm2 ou de 6^{ème}. Le nombre trop restreint de Cours moyen première année n'autorise pas d'interprétation.

Répartition des QI en fonction de la classe d'origine

classe	60	63	64	65	68	69	70	72	73	74	75	76	77	78	79	81	82	83	85	86	88	90	91	92	97	
6ème	1				1			1	1				1	1		1			1						1	
Clis	1			2		1	1		1	1	2			2	1	1	2						1	1	1	
Cm1																2						1	1			
Cm2		1	1	2	1		1	1	1			1	1	1		3		1		2			1	1	1	1
Total	2	1	1	4	2	1	2	2	3	1	2	1	2	4	1	7	2	1	1	2	1	3	2	3	1	

Pour le groupe des enfants orientés par les collègues, les évaluations des efficiences intellectuelles présentent une dispersion significative. Par ailleurs, il convient de souligner que la plupart de ces enfants étaient inconnus des Commissions de circonscription et des RASED. La mesure d'un Quotient intellectuel de soixante pose particulièrement question. Comment expliquer un tel résultat ? Le test traduit-il une réalité quant aux capacités de l'enfant ou au contraire, fortement obéré par un vécu d'échec, révèle-t-il un fonctionnement pathologique ? Dans quelle mesure est-il valide ? Comment se fait-il qu'aucun pédagogue ne se soit aperçu au cours de la scolarité des difficultés liées à une telle carence ?

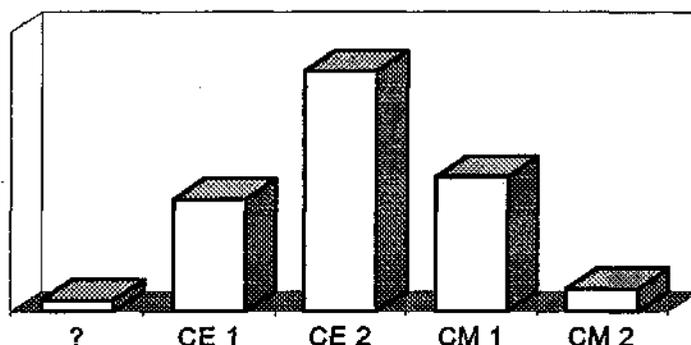
Qu'en est-il également pour les quatre élèves de Cours moyen deuxième année présentant des résultats inférieurs à 65 et n'ayant jamais été signalés auparavant ? Que penser d'un enfant crédité d'un quotient intellectuel de 97 à qui l'on propose une orientation dans une structure accueillant des enfants situés à la limite supérieure d'une déficience moyenne. Comment la CCSD peut-elle proposer une orientation en SES-SEGPA à un élève dont l'efficience intellectuelle est « normale » ?

Le niveau scolaire

Le niveau scolaire global est difficile à évaluer en raison de l'extrême diversité des appréciations portées sur les feuilles de renseignements scolaires utilisés pour l'étude du dossier. Nous avons choisi de donner une indication « moyenne » en terme de niveau de classe, en cohérence avec la façon dont sont estimés les niveaux scolaires sur les dossiers et lors des débats des Commissions. Ainsi nous avons collecté et synthétisé, pour chaque enfant, les évaluations disciplinaires en particulier dans le champ de la maîtrise de la langue et dans celui des mathématiques. Ces résultats ont été soumis à l'avis aux maîtres concernés, lors des entretiens, afin de valider leur pertinence. Deux dossiers ne donnent aucune information précise et ont été cotés « ? ».

Comme le graphique le fait apparaître, le niveau scolaire des enfants orientés en SES-SEGPA, pour la majorité d'entre eux, se situe au début du cycle 3. Il importe de considérer l'hétérogénéité des résultats caractérisée par un écart important entre les niveaux d'acquisition des compétences dans les registres de la maîtrise de la langue et des activités mathématiques.

Répartition des niveaux scolaires



Le tableau ci-après met en correspondance, les quotients intellectuels et l'évaluation du niveau scolaire acquis à l'issue de la première année de collège ou de la scolarité élémentaire qu'elle soit ordinaire ou spécialisée.

Analyse croisée des niveaux scolaires et des quotients intellectuels

Q.I. T	Non précisé	CE1	CE2	CM1	CM2
Non précisé			1	1	
60		1	1		
63			1		
64		1			
65		3		1	
68			2		
69		1			
70			1	1	
72			2		
73			2		
74		1			
75			2		
76			1		
77			2		
78		1	1	2	
79		1			
81		2	2	3	
82		1	1		
83		1			
85					1
86	1		1		
88			1		
90			2		1
91				2	
92			1	2	
95				1	
	1	13	24	13	2
	1,9 %	25 %	46,1 %	25 %	3,8 %

Le résultat obtenu est peu probant sur le plan statistique. Etablir une corrélation entre le niveau scolaire et la mesure de l'efficience intellectuelle globale paraît difficile. Apparemment, les enfants avec les Quotients intellectuels les plus élevés¹⁹² présentent également les niveaux scolaires les meilleurs. Inversement ceux avec les QI les plus bas ont les niveaux scolaires les plus faibles. En fait, la répartition s'avère très hétérogène puisqu'un élève atteint un niveau de Cours moyen première année avec une évaluation à 65 qui le situe dans la limite supérieure de la zone de la déficience moyenne. Une telle carence dans les capacités aurait dû théoriquement interdire l'accès à ce niveau de performances scolaires. La moitié de la population, dont l'efficience intellectuelle est évaluée entre 81 et 85, présente un niveau scolaire plutôt bas de l'ordre de Cours élémentaire première année ; l'autre moitié arrive à un niveau de fin de

¹⁹² Supérieurs à 85

cycle trois. Pour le plus grand nombre, le Cours élémentaire deuxième année semble être atteint à l'issue de la scolarité primaire.

Analyse croisée entre les niveaux scolaires et le nombre de signalements

Nombre de signalements	Total	« ? »	ce1	ce2	cm1	cm2
1	24		2	9	12	1
2	6	1	2	2	1	
3	4		1	3		
4	8		3	4	1	
5	5		3	1		1
6	3		2	1		
7	4			4		
TOTAL	54	1	13	24	14	2

L'analyse croisée avec le nombre de signalements indique que les enfants les moins signalés justifient des niveaux scolaires les plus élevés¹⁹³ ; 80 % d'entre eux ont atteint le milieu ou la fin du cycle trois. Les niveaux les plus bas se retrouvent répartis parmi la population sans qu'il soit possible d'établir une corrélation.

Le recoupement avec la variable « classe d'origine » montre que 16 % des enfants précédemment scolarisés en Clis obtiennent le niveau du Cours moyen première année à l'issue de leur scolarité élémentaire. 30 % de ceux scolarisés dans l'enseignement ordinaire l'atteignent et 44 % de ceux qui fréquentaient la classe de 6^{ème}. Nous ne pouvons cependant pas démontrer une corrélation significative avec l'efficacité intellectuelle.

Répartition des niveaux en fonction de l'origine scolaire

Niveau scolaire	Classe d'origine				Synthèse ligne
	6 ^{ème}	Clis	Cm1	Cm2	
Indéterminé				1 4,3%	1 2%
ce1	1 11,1%	7 38,9%		5 21,7%	13 24%
ce2	3 33,3%	8 44,4%	3 75,0%	10 43,5%	24 44%
cm1	4 44,4%	2 11,1%	1 25,0%	7 30,4%	14 26%
cm2	1 11,1%	1 5,6%			2 4%

¹⁹³ Khi² de 14,53 ; p = 0,00226432

A l'issue de leur scolarité élémentaire, les trois-quarts des enfants de l'échantillon, décrits comme déficients intellectuels légers, présentent des niveaux scolaires correspondant au cycle des approfondissements ; 25 % se situent donc au niveau des apprentissages fondamentaux particulièrement pour la maîtrise de la langue.

L'étude du fonctionnement de la commission du second degré nous conduit à penser que le concept de déficience intellectuelle légère ne constitue pas une notion psychologique aisément caractérisable sur le plan de la pathologie ni sur celui de la pédagogie. En effet, les décisions de Commission peuvent être très différentes, malgré un constat initial similaire de structuration déficitaire chez un enfant. Les variables dépendantes du champ social influent largement sur la prise de décision, notamment l'origine scolaire du dossier, la nationalité étrangère du chef de famille, l'existence et la configuration des établissements d'accueil.

Chapitre 3

L'appréciation des disciplines scolaires

Seule habilitée par délégation de la Commission départementale de l'éducation spécialisée à prendre les décisions concernant les orientations en SES ou en SEGPA, la Commission de circonscription du second degré reçoit, pour chaque enfant, un dossier complet reprenant les éléments rassemblés par les Commissions de circonscription qui connaissent les élèves en difficulté parfois depuis plusieurs années.

Les dossiers pédagogiques étudiés par les Commissions de circonscription, sont formés par les fiches de renseignements scolaires complétées par l'enseignant en charge de l'enfant : instituteur, professeur d'école éventuellement spécialisé et professeur principal de collège. Elles sont contresignées par le directeur de l'école ou par le chef d'établissement. Chaque signalement et chaque révision de dossier impliquent la rédaction d'un nouveau document. Des éléments complémentaires tels les bulletins trimestriels pour le second degré ou les livrets d'évaluation pour le premier degré, peuvent y être joints. L'ensemble des feuilles de renseignements scolaires relatifs à la totalité des signalements depuis le début de la scolarisation de l'enfant y est également joint.

Le corpus réunit la totalité des feuilles de renseignements scolaires émanant des écoles élémentaires et des collèges. Cependant, nous ne retenons comme objets d'étude que celles ayant été utilisées en vue de l'orientation des enfants et, le plus souvent, la dernière en date. Chaque fiche est composée de sept groupes d'information très inégaux : l'appréciation des connaissances scolaires, les troubles particuliers, les attitudes à l'égard des activités, l'enfant dans son travail, l'enfant à l'école, des renseignements sur la famille et l'avis de l'enseignant. Par ailleurs, nous avons choisi de rencontrer chaque rédacteur afin de clarifier davantage l'étude des contenus. Les entretiens se sont déroulés dans les écoles et présentent des formes et des teneurs très variées. Nous les utiliserons pour préciser certains points dans l'interprétation des données brutes. Il nous semblait,

en outre, déontologiquement souhaitable de solliciter, avant toute utilisation, l'accord des maîtres ayant rédigé les feuilles de renseignements scolaires.

D'emblée, la formulation sans ambiguïté de ces documents suppose une évaluation en termes sommatifs articulés autour d'un niveau scolaire en référence à celui de l'enseignement ordinaire. Les disciplines enseignées ne sont que très partiellement prises en compte. Les connaissances scolaires évaluées sont la lecture, l'expression orale, l'expression écrite, la numération et les opérations. Nous notons également que la place octroyée à l'évaluation de la maîtrise de la langue est de loin la plus importante. L'Education physique et sportive et les Arts plastiques sont pris en compte sous la rubrique suivante : « *Attitude à l'égard des activités* ». Les autres disciplines sont regroupées sous la formulation « *Eveil* ». Les rares mentions complémentaires qui portent, entre autres, sur les disciplines scientifiques sont le fait des maîtres spécialisés.

La lecture

L'évaluation des compétences dans la maîtrise de la lecture intervient en premier lieu, mettant l'accent sur l'importance symbolique accordée à cet apprentissage. Dans l'enseignement primaire, la non-appropriation de l'écrit est le principal symptôme de l'échec scolaire. La lecture, est de la sorte, socialement surchargée d'un poids symbolique susceptible d'en parasiter l'apprentissage. Or, selon Yvan DARRAULT¹⁶⁸, l'appropriation de l'écrit est un stade psychogénétique du développement normal de l'enfant, similaire à l'apprentissage de la marche ou du langage. A ses yeux, l'échec en lecture prend une importance disproportionnée s'appuyant sur un choix social arbitraire. La symptomatologie de l'échec scolaire, dans l'enseignement élémentaire, s'articule principalement autour de la maîtrise de la langue écrite et, d'abord, de la maîtrise de la lecture. En conséquence, notre recherche y accorde une place particulière.

¹⁶⁸ DARRAULT (Yvan) « Enonciation et variances sociolectales », *Sémiotique et enseignement du français*, revue langue française, n°61, Paris, Larousse, 1984

L'appréciation des connaissances en lecture s'effectue en deux temps. Il s'agit d'abord de renseigner une grille d'évaluation, puis de porter une appréciation, selon le modèle proposé ci-après.

Grille d'évaluation de la lecture

Oui	Non	Connaissances des lettres.....
Oui	Non	Connaissance de quelques mots globaux.....
Oui	Non	Lecture ànonnante et syllabique.....
Oui	Non	Lecture hésitante mais comprise.....
Oui	Non	Lecture mécanique sans compréhension de sens.....
Oui	Non	Lecture presque courante, bute encore sur quelques mots.....
Oui	Non	Lecture courante, nuancée.....
Oui	Non	Compréhension d'une information écrite.....

Vos observations (confusions.....)

Il est difficile de rendre compte d'une manière globale des évaluations. En effet, la formulation de la feuille de renseignements scolaires prête singulièrement à confusion et n'apparaît pas d'emblée comme pouvant évaluer l'acte lexique. Elle s'appuie sur une conception théorique sous-jacente s'apparentant à la paralecture, telle que définie par les travaux d'Emilia FERREIRO ¹⁹⁵, de Gérard CHAUVEAU ¹⁹⁶ et des équipes de recherche en didactique du français de l'Institut national de la recherche pédagogique. En effet, les catégorisations renvoient à des connaissances du code, à la combinatoire, au déchiffrage, à la connaissance des lettres et à la lecture oralisée. L'acte lexique en lui-même, avec ses dimensions de compréhension, de sens et de signification semble peu présent. Un seul item sur huit concerne la compréhension d'une information écrite, sans faire explicitement référence à l'oralisation. Une telle approche questionne directement la conception pédagogique sous-jacente et renvoie au délicat problème de l'évaluation des compétences dans le champ de la lecture et de la maîtrise de la langue écrite. Les données actuelles de la recherche qui lient dialectiquement la construction du sens et la maîtrise du code ne sont visiblement pas prises en compte ni intégrées dans cette grille. Il en est de même pour l'analyse de la position de l'enfant face aux différents types d'écrits (écrits

¹⁹⁵ FERREIRO, (E.), Lire et écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?, Lyon, éditions CRDP, 1988

¹⁹⁶ CHAUVEAU (G.), « Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture », Revue Psychologie scolaire, N° 68, Paris, 1988, pp. 7-28

fonctionnels, récits, écrits injonctifs...) Le rapport entre l'acte lexique et la production d'écrit n'est tout simplement pas évoqué. La lecture est considérée comme une activité autonome, décontextualisée de la maîtrise de la langue qu'elle soit orale ou écrite. Nous n'avons relevé aucune remarque ou critique de la part des maîtres concernant l'inadéquation de la grille proposée avec leurs pratiques et leurs conceptions de la lecture. L'absence ou le très faible nombre de commentaires, qui auraient pu venir nuancer ou compléter l'évaluation formulée, montrent que, d'une manière globale, cette conception pédagogique implicite, fondée sur le déchiffrement oralisé correspond à une pratique dominante dans l'ensemble des classes élémentaires. Cette approche ne permet pas de rendre compte simultanément de la démarche d'identification du matériel graphique et de celle de compréhension de textes écrits. Les modèles sous-jacents destinés à décrire ainsi l'acte lexique se positionnent en fonction d'un lecteur expert ou confirmé et supposent résolue la question du code. Mettre ainsi l'accent sur l'identification des mots, conduit à faire mécaniquement correspondre les unités graphiques du langage (celles que l'on voit) et les unités sonores (celles que l'on entend) dans un processus permettant l'économie d'une réflexion pédagogique sur la manière d'atteindre le sens et la compréhension. Or, nous savons actuellement¹⁹⁷ que les activités visuelles de reconnaissance des mots se conjuguent à des activités de compréhension renvoyant à la fois à un processus général (impliqué également dans la compréhension d'images, de situations, d'actions) et à un processus spécifique, permettant de comprendre un texte écrit dans une interaction permanente. Néanmoins, comprendre un texte écrit n'est pas comme comprendre un message oral. C'est pouvoir revenir en arrière dans le texte, varier sa vitesse de lecture en fonction du sens perçu et de son projet personnel de lecteur, c'est également modifier ce projet en fonction de la perception du sens.

L'analyse globale montre que la grille d'évaluation de lecture, proposée par la feuille de renseignements scolaires ne permet, ni une évaluation critériée, ni une mesure précise des compétences des enfants. Elle est conçue principalement pour cerner le degré d'automatisation par rapport au processus d'identification des

¹⁹⁷ CHAUVEAU, (G.), *jam.* cité p. 15

mots. Elle repose sur la tradition scolaire opposant l'enfant qui déchiffre et dont la lecture à voix haute est hésitante, saccadée, ânonnante à celui qui a atteint la lecture courante où les mots sont rapidement et correctement énoncés à la suite les uns des autres. De fait, cette grille d'évaluation laisse une imprécision telle que les maîtres connaissent d'importantes difficultés à renseigner les différents items, ainsi qu'en témoigne le taux élevé d'absence de réponse (35,9 %).

Lecture : analyse du taux de réponse

Nombre d'indications possibles	376
Nombre d'indications portées	241
Taux de réponse	64,10 %

Certains maîtres conçoivent cette grille comme progressive, allant dans une logique linéaire, de la connaissance des lettres et du déchiffrage à la lecture courante nuancée et compréhensive. Ils la remplissent en pointant le niveau atteint, ce qui les conduit à ne cocher qu'une seule case. D'autres l'envisagent beaucoup plus dans une compréhension centrée sur l'élève et l'utilisent comme bilan de compétences en renseignant chaque item. De la sorte, dans le dossier B5, l'enfant est décrit comme ignorant les lettres mais son maître affirme qu'il est capable de comprendre une information écrite.

On peut également s'interroger sur l'adéquation de l'approche proposée avec les textes officiels, notamment avec la Loi d'orientation ¹⁹⁸ de juillet 1989 et les programmes de l'école primaire tels que formulés par l'arrêté ¹⁹⁹ du 22 février 1995 et attirant particulièrement l'attention des maîtres sur la complexité de l'acte lexique, sur son importance dans le développement de l'enfant tant sur le plan scolaire que cognitif. L'accent y est mis sur la maîtrise de la langue, dans ces différents registres (oraux comme écrits) et sur le développement des compétences, qu'elles soient métalinguistiques, énonciatives ou narratives ²⁰⁰ dans le champ de la maîtrise de la langue orale comme de la

¹⁹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, Les cycles à l'école primaire, Paris, éditions du Centre National de Documentation Pédagogique-Hachette, mai 1991

¹⁹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes de l'école primaire, Paris, éditions du Centre National de Documentation Pédagogique-Hachette, juin 1995

²⁰⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, La maîtrise de la langue à l'école, Paris, éditions du Centre National de Documentation Pédagogique-Hachette, octobre 1992

langue écrite : «...il apparaît que les activités de réception et de production d'écrits, c'est-à-dire de lecture et d'écriture doivent plus largement se conjuguer pour asseoir les apprentissages... »²⁰¹

Seuls 48 dossiers ont pu être pris en compte. Ils proviennent pour la plupart de l'enseignement élémentaire du département de la Haute-Loire. Les six dossiers considérés comme « *Non cotables* » émanent pour partie des CCPE du département de l'Ardèche. Elles utilisent une feuille de renseignements scolaires différente, beaucoup plus succincte, apportant peu de précisions. L'autre partie arrive des collègues qui se contentent fréquemment de joindre une photocopie des bulletins trimestriels accompagnée de l'appréciation du professeur principal et du Chef d'établissement.

Les premières données sont inhérentes aux connaissances de l'enfant. Elles ont été codées en fonction des indications explicites, portées par les maîtres, en terme d'évaluation sommative, telle que proposée par la feuille de renseignements. L'absence de réponse constitue un élément d'information pertinent que nous avons également quantifié. Le second groupe de données est formé par les appréciations et les observations. Outre le regroupement de leur contenu, il nous a paru utile d'utiliser un codage supplémentaire, retenant la valence qui peut s'avérer positive, neutre ou négative. Ainsi, nous coterons comme neutre toute indication de niveau scolaire : « *niveau CP troisième trimestre environ* », « *CE 2* » ; comme positive toute indication de type : « *la compréhension est correcte* », « *pas de confusions de sons en lecture* », « *est capable de comprendre le sens général d'un texte* » ; comme négative les commentaires suivants : « *vocabulaire trop pauvre* », « *ne comprend pas du tout* », « *ne cerne pas bien ce qui est écrit* », « *beaucoup de confusion* » ; et comme très négatives les affirmations suivantes : « *vraiment trop nulle pour une sixième...* »

Le tableau suivant récapitule globalement les données de la première série en reprenant les formulations de la feuille de renseignements.

²⁰¹ Ministère de l'Éducation Nationale, La maîtrise de la langue à l'école, jam. cit., p. 123

Lecture : résultats globaux de l'évaluation

	Non	Oui	Sans réponse
Connaissance des lettres	1	32	15
Connaissance mots globaux	1	28	19
Lecture ânonnante, syllabique	19	13	16
Lecture hésitante mais comprise	15	19	14
Lecture mécanique sans compréhension de sens	13	12	23
Lecture presque courante, bute encore sur quelques mots	7	20	21
Lecture courante, nuancée	21	6	21
Compréhension d'une information écrite	13	21	14

La maîtrise des lettres et des mots globaux est très largement acquise, seul un enfant est décrit comme ne possédant qu'une connaissance partielle des lettres et des mots globaux. Les résultats se font ensuite disparates. Si la « *lecture presque courante* » est maîtrisée pour 41 % des enfants, seuls 12,5 % d'entre eux accèdent à la « *lecture courante, nuancée* ».

Si l'on privilégie la variable « *compréhension* », en additionnant les scores obtenus à « *lecture hésitante mais compréhensive* », « *lecture presque courante* » et « *lecture courante, nuancée* » (45 réponses positives), la majorité des enfants ont accès à la compréhension d'un texte écrit. Paradoxalement cela ne se traduit pas dans l'item « *compréhension d'une information écrite* » où seulement vingt d'entre eux sont déclarés capables d'accéder à cette compétence. En revanche, treize autres enfants n'ont pas accès au sens. Ce sont les mêmes qui sont décrits comme présentant une lecture « *ânonnante et syllabique* » et « *une lecture mécanique et sans sens* ».

La très grande majorité des enfants a acquis le savoir-lire minimum tel que a défini par les travaux de Gérard CHAUVEAU²⁰². Selon lui, il s'agit de la synthèse de deux capacités : le décodage, en tant que traitement graphophonique des formes écrites, et l'exploration (sélection, synthèse et organisation), en tant que traitement du contenu des textes. C'est également l'interaction de deux procédures : celle qui consiste à identifier et assembler des phonogrammes, déchiffrer, décoder, et celle qui explore, cherche du sens, découvre la pensée de

²⁰² CHAUVEAU (G.), *Méthode Interactive d'apprentissage de la lecture*, MIKA, Paris, Retz, 1996, pp. 9-15

l'émetteur. Le savoir-lire de base met en jeu cinq savoir-faire : trois savoir-faire sectoriels ou basiques formant la partie instrumentale (décoder, explorer, reconnaître immédiatement) et deux autres transversaux ou stratégiques. Coordonner les divers procédés et les différentes sources d'information, piloter l'activité constituent la partie compréhensive. Adapter la conduite en fonction de la tâche et des intentions du lecteur compose la partie culturelle.

Pour les enfants réputés déficients intellectuels légers, le traitement des mots et du texte est lent, le plus souvent hésitant et malhabile. Pour la plupart, ils possèdent une habileté à décoder²⁰³, à traiter des ensembles de phonogrammes (déchiffrage) et à identifier des mots isolés. Le savoir-décoder, présent chez la quasi-totalité d'entre eux, suppose l'existence de deux sous-compétences métalinguistiques : la première, la conscience phonique est un savoir-faire dans la segmentation des phonèmes constituant un mot oralisé. Cette activité qui saurait se confondre avec la discrimination auditive des sons naturels relevant du domaine sensoriel et perceptif est une tâche de manipulation de phonèmes. Maîtrisée par la plupart des enfants, elle renvoie aux capacités d'abstraction. Cependant, dans leur évaluation des compétences en « lecture », la majorité des Maîtres l'associe aux troubles sensoriels fréquents chez ces enfants. Ils induisent ainsi une confusion centrale qui biaise²⁰⁴ leur perception et l'analyse qu'ils font des performances des enfants.

En fait, cette conscience phonique se situe au niveau de la réflexion et du questionnement sur les activités linguistiques telles que parler et écouter. Quant aux enfants présentant de sérieuses difficultés dans la compréhension (ceux décrits comme n'ayant aucun accès au sens), l'étude des dossiers psychologiques ne met en évidence aucune perturbation psychopathologique susceptible d'indiquer une telle altération des processus de pensée. Rien ne permet sur le plan psychologique de confirmer une telle inaptitude dans la construction des

²⁰³ Remarque : il ne faut pas confondre l'activité de décodage avec le rituel scolaire de la prononciation syllabe après syllabe d'une forme écrite : ânonner. Le déchiffreur produit des sons, le décodeur, cherche des unités lexicales (des mots) c'est-à-dire du sens.

²⁰⁴ Au sens statistique du terme.

compétences en lecture. Nous verrons plus loin sur cette donnée se recoupe avec l'absence de corrélation entre le quotient intellectuel et les difficultés en lecture.

La connaissance du code, seconde sous-compétence métalinguistique réside en la capacité à comprendre les règles de correspondance graphèmes/phonèmes et à identifier et combiner les indices grapho-phonétiques (les phonogrammes). Gérard CHAUVEAU²⁰⁵ précise que « *pour entrer dans la langue écrite, l'enfant doit avoir saisi le principe alphabétique de notre écriture et connaître les principales unités non significatives (les phonogrammes) qui en constituent l'ossature phonique.* » Les dossiers traités montrent que les maîtres, dans leur majorité, confondent ce savoir-faire sur le système phonogrammique (le code, la structure) avec la connaissance mécanique de l'alphabet ou la rencontre ponctuelle et morcelée de chaque « *lettre-son* ». Ils orientent de la sorte leur travail pédagogique essentiellement sur la connaissance des lettres et leurs différentes associations. L'évaluation en découlant ne peut donc qu'être purement descriptive et ne permet pas de rendre compte ni des compétences des enfants ni de leur maîtrise. L'étude du dossier de l'enfant décrit comme ne connaissant ni lettres ni mots globaux, démontre que cet élève possède cette compétence dans une activité fortement contextualisée et dont le sens lui est perceptible s'il est clairement explicité, alors que dans des activités de lecture non-scolaire, il ne peut la mettre en œuvre²⁰⁶.

Somme toute, l'habileté à explorer un texte est la capacité de questionner, d'investiguer le contenu et l'organisation d'un écrit. Elle intègre plusieurs procédures : balayage du texte, utilisation de la ponctuation, recours au contexte linguistique, repérage d'éléments à forte charge sémantique, mise en relation d'informations distantes l'une de l'autre, formulation d'hypothèses. Cette habileté d'explorateur de texte a elle-même deux points d'ancrage essentiels : le premier est l'attitude énonciative où le sujet lecteur doit, au-delà des éléments graphiques, se centrer sur l'énonciation de l'émetteur. Il s'agit de s'intéresser à deux objets :

²⁰⁵ CHAUVEAU, (G.), *jam. cit.*, p. 15

²⁰⁶ Le dossier psychologique nous décrit un fonctionnement psychique où la « permanence de l'objet » (dans son acception analytique) ne semble que partiellement acquise ce qui ne manque pas d'avoir des incidences directes sur les pratiques de lecteur de ce sujet et ce malgré une efficacité intellectuelle très proche de la normale.

les marques et les informations écrites d'abord, puis au producteur de l'énoncé. La tâche du lecteur n'est pas de produire du sens comme dans la lecture d'une image, mais de reproduire du sens en reconstruisant le message verbal conçu et produit par l'émetteur. Cette attitude énonciative est mal maîtrisée par la population étudiée. En effet, sans cette volonté de savoir ce que veut dire son interlocuteur invisible, le lecteur se contente de pratiquer soit une sorte de devinette dans une compréhension approximative, soit une syllabisation ânonnante basée sur une identification des mots dans une suite privée de sens. La plupart des enfants dépasse ce niveau de performance : six enfants sont décrits comme possédant une « *lecture courante* » et vingt « *une lecture presque courante* ».

Le second point d'ancrage, la compétence textuelle, est la capacité à contrôler la structure du texte, à faire le lien entre les différentes parties, « *les éléments textuels* »²⁰⁷, et le tout. Le lecteur doit agencer des fragments de texte en unités linguistiques plus larges, découvrir le thème, sélectionner les éléments les plus importants dans le récit afin de reconstituer l'énoncé initial dans sa globalité. Dans la grille proposée, cette compétence est seulement évaluée dans l'accès à « *la lecture courante* ». Cependant, l'analyse des commentaires des maîtres permet de nuancer cette évaluation. En effet, les 9 enfants qui atteignent une « *lecture presque courante* » possèdent cette capacité. Il n'en demeure pas moins que 33 enfants sur les 48 n'atteignent pas ce niveau de compétences. Malgré leur capacité partielle à gérer un texte écrit à la fois sur le plan conceptuel et sur celui des constituants linguistiques, les enfants sont capables d'établir des correspondances terme à terme entre un mot écrit et sa forme sonore, ou encore de comprendre chaque unité lexicale indépendamment (28 enfants), et quelquefois sans comprendre ce qu'ils lisent (12 enfants). Les maîtres le traduisent dans leurs appréciations en précisant que 21 enfants sur 48 sont capables de « *comprendre une information écrite* ».

A ces deux compétences fondamentales du savoir-lire, savoir décoder les mots et savoir explorer un texte, s'ajoute la richesse du vocabulaire visuel, « *le*

²⁰⁷ CHAUVEAU, (G.), *jam* cité p.15

capital de mots »²⁰⁸. Chaque apprenti lecteur, chaque lecteur dispose d'un stock personnel de formes écrites mémorisées et lui permettant lorsqu'il les rencontre de reconnaître immédiatement les mots appartenant à son vocabulaire visuel. Un enfant ne présente pas cette compétence, mais aucune évaluation n'est faite quant à l'importance de ce stock pour le reste de la population étudiée.

Seuls les trois constituants de la partie instrumentale, décoder, explorer, reconnaître sont évalués à travers la grille proposée par les feuilles de renseignements scolaires, comme si l'acte lexique se résumait d'abord à une pratique mécanique, puis ultérieurement à une pratique compréhensive²⁰⁹. Or, l'acte de lecture comprend également une partie culturelle pour laquelle le lecteur adapte ses conduites à la tâche. La partie compréhensive et la partie culturelle exigent une autre compétence : « *la capacité stratégique* »²¹⁰. Elle intervient simultanément au niveau de la partie compréhensive de l'acte de lecture, en assurant l'interaction des procédés et des habiletés mobilisés par l'enfant lecteur, et au niveau de la partie culturelle en lui permettant d'adapter sa conduite de lecteur. Cette capacité stratégique n'est pas évaluée, or, là se niche la principale difficulté des enfants déficients intellectuels légers. Pour eux, lire est avant tout une activité uniforme sur le plan comportemental, essentiellement scolaire, fortement contextualisée et liée le plus souvent à un vécu d'échec. La réponse pédagogique majoritairement apportée à leurs difficultés en lecture²¹¹ se situe quasi-exclusivement dans le champ instrumental, comme si ce dernier était préalable et non concomitant, ni dialectiquement lié à celui de la compréhension et celui de l'inscription culturelle.

En fait, ces enfants seulement alphabétisés. Leur pratique de lecture est uniquement centrée sur les aspects formels de la langue écrite. Ils en connaissent les mécanismes fondamentaux et établit des correspondances terme à terme entre des éléments graphiques et des éléments sonores. Ils savent plus ou moins les

²⁰⁸ CHAUVEAU, (G.), *jam* cité p.16

²⁰⁹ Cf. Ministère de l'Instruction publique, *Instructions officielles*, Paris, 1923, rectifiées en 1938

²¹⁰ CHAUVEAU, (G.), *jam* cité p. 16

²¹¹ Ces difficultés remontent quelquefois avant même l'apprentissage systématique ; sept enfants ont été signalés dès la moyenne section de maternelle.

règles d'orthographe et déchiffrent, identifient, prononcent des suites de syllabes ou des mots l'un après l'autre. Un élève est décrit comme « *incapable de comprendre le sens d'un texte car les mots sont repris sous différentes formes (déchiffrés) avant d'être lus* » ; un autre présente des « *difficultés globales de compréhension, souvent ne cerne pas bien ce qui est écrit, parfois ne comprend pas du tout* ». D'autres peuvent « savoir lire » sans comprendre ou seulement en partie ce qu'ils lisent : « *P. arrive à lire mécaniquement mais a du mal en compréhension...* » ; « *la lecture orale n'est pas bonne mais la compréhension est correcte dès lors que le sens des mots est maîtrisé* ». Ils maîtrisent pour la plupart des textes courts et événementiels : « *R. est capable de comprendre le sens d'un texte de début de Cours élémentaire deuxième année, excepté un énoncé de problème* ». Dix d'entre eux ont accès à un savoir-faire plus élaboré : lire des textes plus longs, plus complexes. C'est un saut qualitatif important dans une pratique autonome de l'écrit se traduisant par la capacité à organiser des informations sémantiques, à manipuler de « *la langue littéraire* »²¹², à aborder des textes associant récit, description, explication, dialogues. Ils maîtrisent différents types de lecture à travers un savoir-lire fluide et polyvalent : « *G. peut rechercher des informations dans un texte et les exploiter...* »

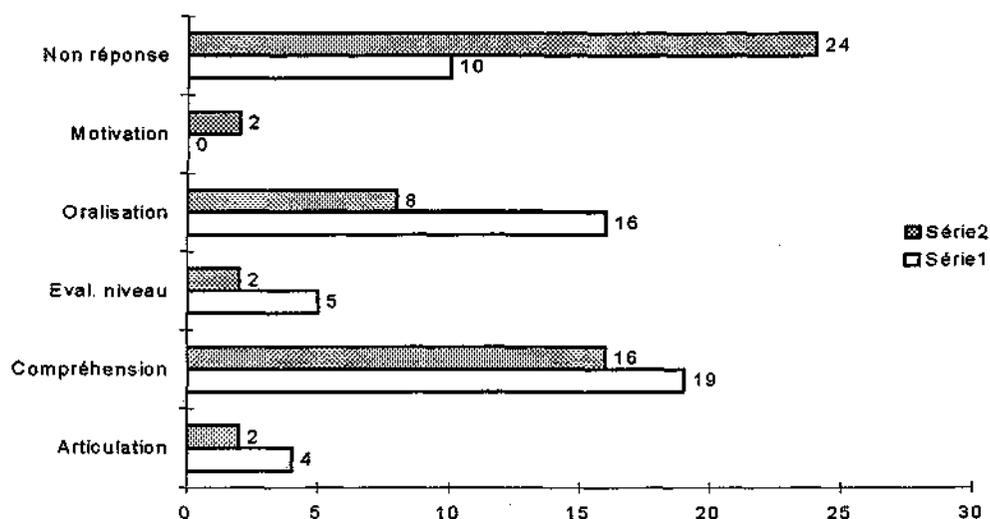
La seconde série de données d'évaluation de la lecture a été recueillie à travers les différents commentaires figurant sur les feuilles de renseignements scolaires. La totalité des dossiers a pu être prise en compte dans la mesure où, pour tous les modèles de feuilles de renseignements, les maîtres ont la possibilité de formuler une appréciation complémentaire sur le niveau en lecture. Le dépouillement consiste à relever et à comptabiliser les premiers constituant la série N° 1, puis les seconds, la série N° 2. Par exemple, dans le dossier de B., la formulation « *arrive à lire mécaniquement, mais a du mal en compréhension...* » est scindée en deux parties. Le premier argument (« *...arrive à lire mécaniquement...* ») est comptabilisé dans une catégorie et le second (« *...mais a du mal en compréhension...* ») dans une autre. Apparemment, aucun des dossiers n'en développe plus de deux. L'analyse du contenu de ces appréciations permet de les regrouper en cinq thèmes. Le premier porte sur d'éventuels troubles de

²¹² CHAUVEAU, (G.), *jam* cité p. 17

l'articulation et de la phonation ; le second sur une analyse de la compréhension ; le troisième sur celle de l'oralisation, le quatrième sur l'évaluation du niveau de lecture en référence à une classe ordinaire de l'enseignement élémentaire et le dernier sur la motivation. Nous n'avons relevé aucun thème portant sur les stratégies de lecture ou sur la position du sujet face à la lecture (perception du but, construction du sens, inscription et évaluation du champ culturel, encodage mnésique et gestion de la mémoire à long terme), pas plus d'ailleurs que sur les différents niveaux de traitement de l'information écrite (micro-traitement, macro-traitement).

Sur la totalité des réponses possibles, nous notons un taux de non-réponse de 32,7 %, proche de celui de la grille d'évaluation (34,9 %). Pour les dossiers présentant une absence de commentaire totale ou partielle, l'analyse nous révèle qu'ils concernent les enfants les moins signalés précédemment auprès des Commissions de circonscription, dont les maîtres ont renseigné la grille d'évaluation de la lecture en la concevant comme une mesure du niveau acquis, en ne cochant souvent qu'une seule case. La plupart de ces enfants viennent de l'enseignement ordinaire, de classes de CM1 ou de CM2.

Lecture : répartition globale des contenus des appréciations



Si nous globalisons les réponses de la première série en ajoutant les références explicites à des défauts d'articulation ou de phonation aux commentaires liés à la lecture à voix haute, nous constatons que la lecture oralisée

constitue le mode premier d'évaluation de l'acte lexique. L'analyse des valences de cette catégorie (très positif, positif, neutre, négatif, très négatif) indique que les performances des enfants dans des activités d'oralisation sont appréciées négativement voire très négativement (10 sur 16 pour la première série ; 7 sur 8 pour la seconde série).

L'évocation de la compréhension intervient le plus souvent sous forme de commentaires, parfois très sévères, sur l'oralisation : « *P. lit bien, mais ne comprend jamais rien à ce qu'il lit* ». Cette catégorie arrive largement en tête des deux séries avec 35 occurrences. L'analyse des valences (très positif, positif, neutre, négatif, très négatif) montre que la compréhension est évaluée de manière négative, ou très négative (14 sur 19 dans la première série ; 12 sur 16 dans la seconde). Il faut également noter que les appréciations portant sur ce dernier thème viennent appuyer ou nuancer l'argumentation exprimée dans la grille d'évaluation.

Lecture : analyse de la première série d'appréciations

(A= très positif, B= positif, C= neutre, D= négatif, E= très négatif)

	Total	A	B	C	D	E
Articulation	4			2	2	
Compréhension	19	1	3	1	10	4
Evaluation du niveau	5			5		
Oralisation	16		5	1	7	3

Lecture : analyse de la deuxième série d'appréciations

	Total	A	B	C	D	E
Articulation	2			2		
Compréhension	16		4		6	6
Evaluation du niveau	2			2		
Motivation	2				1	1
Oralisation	8			1	4	3

Une analyse plus fine montre que les maîtres développent une argumentation qui oscille entre deux pôles : certains nuancent ce que la grille d'évaluation peut avoir de trop lapidaire, notamment pour les enfants en sérieuses difficultés, les autres, au contraire, développent les arguments préalablement avancés, beaucoup plus dans une perspective de renforcement en vue d'une orientation par la CCSD que dans une réelle évaluation des compétences de l'enfant.

Les défauts d'articulation et de phonation, signalés de manière notoire lors de l'évaluation de la lecture, attestent l'existence des deux représentations des maîtres, préalablement perçues dans l'analyse de contenu de la grille d'évaluation. La première conception établit une corrélation directe entre les obstacles langagiers de type phonatoire ou articuloire et les difficultés dans l'apprentissage de la lecture, et la seconde, au niveau didactique, privilégie l'oralisation lors de l'apprentissage de la lecture, dans une correspondance terme à terme entre oral et écrit. Dans cette logique, l'acte lexique serait la transcription d'une parole en un code écrit. L'analyse croisée des contenus des deux séries d'appréciations montre que pour la quasi-totalité des maîtres, si la première appréciation porte sur l'oralisation ou l'articulation, la seconde souligne les problèmes de compréhension dans une valence négative ou très négative. A l'opposé, les maîtres s'intéressant en premier à la compréhension, ne se préoccupent que peu de l'oralisation (2 sur 19).

On peut s'interroger sur la pertinence de ces représentations et sur leur incidence sur l'apprentissage et la didactique mise en œuvre. L'étude longitudinale des dossiers montre que les enfants concernés par cette approche, privilégiant de manière dominante et explicite l'oralisation, se situent tous à un niveau scolaire global faible, voire très faible, qu'ils ont tous appris à lire avec des méthodes d'apprentissage de lecture et une pratique ultérieure, basées sur la syllabisation et l'oralisation. « *Au fil des mots* »²¹³, « *Ratus* »²¹⁴, pour certains « *Daniel et Valérie* »²¹⁵ représentent les méthodes les plus utilisées²¹⁶. Les évaluations s'effectuent toutes sur un mode essentiellement oral. Ces enfants ont été peu signalés dans leur scolarité (une seule fois pour 5 d'entre eux ; deux fois pour 1 et six fois pour 1). Sur le plan du fonctionnement intellectuel, ils se répartissent de manière non significative parmi la population étudiée.

²¹³ TOUYAROT (C.), *Au fil des mots : méthode de lecture et apprentissage de la langue*, Paris, F. Nathan, 1977

²¹⁴ GUION (J.), *Ratus et ses amis : méthode de lecture*, CP, Paris, Hatier, 1994

²¹⁵ HOUBLAIN (L.) & VINCENT (R.), *Daniel et Valérie, méthode mixte de lecture*, 1^{er} & 2^{ème} livrets, Paris, F. Nathan, 1988

²¹⁶ Pour quatre des enfants de l'échantillon retenu, ces méthodes ont été utilisées successivement sans grand effet.

Comme indiqué sur le tableau, l'analyse croisée des contenus avec le niveau scolaire global évalué par les maîtres ne permet pas d'établir une répartition significative des appréciations portées.

Lecture : répartition de la totalité des occurrences en fonction du niveau scolaire global

	Articulation	Compréhension	Evaluation du niveau	Oral	Motivation
Ce1	3	10	2	7	
Ce2	3	14	3	5	1
Cm1		8	2	9	1
Cm2		2		2	
Non précisé		1		1	
Total	6	35	7	24	2

Nous sommes face à une répartition proportionnelle des appréciations²¹⁷, ce qui tend à montrer que l'évaluation, formulée par les maîtres, suppose une observation individualisée des enfants et de la perception qu'ils ont de leurs capacités scolaires. Cependant, les items concernant les troubles de l'articulation et de la phonation renvoient aux enfants dont le niveau scolaire est le plus faible. Il en est de même au sujet de l'absence de commentaire complémentaire qui touche prioritairement ce groupe. Les maîtres semblent avoir plus de difficultés à cerner les compétences et les possibilités des élèves les plus faibles et à les expliciter de manière synthétique.

L'introduction de la variable : origine scolaire de l'enfant, relative à la fréquentation antérieure d'une Clis ou d'une classe de perfectionnement, montre que les maîtres spécialisés portent davantage leur attention, dans le domaine des pratiques de lecture, sur la compréhension. L'oralisation est, pour eux, nettement moins révélatrice. (26,1 % contre 39,5 % pour les maîtres non spécialisés). En outre, ils s'attachent plus à évaluer le niveau scolaire des enfants (17,4 % contre 7 %).

²¹⁷ CE1=1,69 ; CE2=1,08 ; CM1= 1,42

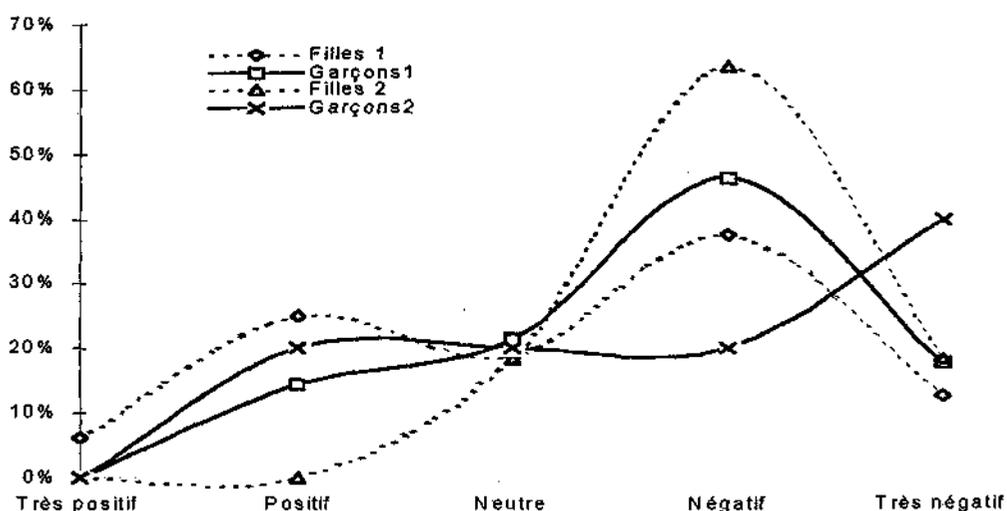
Lecture : analyse croisée du type de scolarité et du contenu des appréciations (totalité)

	Articulation	Compréhension	Evaluation du niveau	Oral	Motivation
Non spécialisé	9,3%	48,8%	7,0%	39,5%	2,3%
Spécialisé	8,7%	52,2%	17,4%	26,1%	4,3%

L'analyse croisée, dans le tableau ci-après, de la répartition des observations avec la variable « sexe » montre un taux de réponse similaire entre les deux genres. Les appréciations sont toutefois différenciées selon les sexes. Aucun garçon ne bénéficie d'avis très positif en première intention, 64 % des appréciations sont négatives ou très négatives contre 14 % positives. Pour les filles, la situation est inverse : 31 % en suscite une première positive ou très positive.

Lecture : répartition des observations entre série n°1 et série 2

		série 1		série 2	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons
A	Très Positif	6%	0%	0%	0%
B	Positif	25%	14%	0%	20%
C	Neutre	19%	21%	18%	20%
D	Négatif	38%	46%	64%	20%
E	Très négatif	13%	18%	18%	40%



Le graphique indique une stabilité relative pour les appréciations neutres, en général liées à l'évaluation du niveau scolaire. Il explicite clairement le double mouvement évoqué plus haut dont l'amplitude varie en fonction des sexes. Si les

filles bénéficient d'appréciations plus favorables dans un premier temps, elles se voient décrites d'autant plus négativement dans un second argument.

L'étude de la valence (positive, négative ou neutre) des contenus de ces appréciations permet de constater, sur le plan qualitatif, une évolution nette des observations portées. On enregistre une diminution significative des contenus positifs ou très positifs entre les appréciations de rang 1 et celles de rang 2. Ils diminuent de 20 % à 12 % et une relative stabilité des contenus à valence négative puisqu'ils restent stables entre 60 % et 68 % de l'ensemble des cotations.

Lecture : répartition des valences des observations

Appréciation série 1 Cotations		Appréciation série 2 Cotations							
		A	B	C	D	E	Nr	Non cotable	
Très positif	A	1		1					
Positif	B	8			6		2		
Neutre	C	9	1	3	2		3		
Négatif	D	19	2	2	3	7	5		
Très négatif	E	7	1			3	3		
Non-réponse		9					9		
Non cotable		1						1	
Totaux			0	4	6	11	10	22	1

Malgré l'importance numérique des contenus à valence négative, ce tableau met en évidence une tendance générale des maîtres à essayer de porter un jugement contrasté sur les enfants. Dans la plupart des cas, nous observons un mouvement entre la première appréciation et la seconde, entre une valence positive en première intention et une valence négative en seconde ou l'inverse. Pourtant, treize enfants font l'objet d'appréciations exclusivement négatives, alors qu'ils présentent des performances plutôt positives, notamment pour quatre d'entre eux dans le champ de la compréhension. Les problèmes liés au comportement de l'élève en classe viennent, semble-t-il, interférer. La motivation et l'attitude devant l'écrit sont alors évoquées dans les entretiens. L'introduction de la variable « *origine enseignement public, enseignement confessionnel* » conforte cette analyse. L'ensemble des appréciations sur les enfants scolarisés dans l'enseignement catholique, se situe très majoritairement dans la zone des valences négatives, voire très négatives, alors que ces enfants se situent dans une

zone d'efficacité intellectuelle correcte, qui ne peut manifestement pas expliquer l'échec sévère dont ils souffrent.

Afin de tenter de dresser une typologie des difficultés et une éventuelle relation avec les capacités intellectuelles des enfants, nous recoupons, dans le tableau suivant, la grille d'évaluation des compétences dans le champ de la lecture avec les informations sur l'efficacité intellectuelle provenant des dossiers psychologiques.

Lecture : répartition des niveaux en fonction du quotient intellectuel ²¹⁸

Connaissance des lettres		Total	Efficacité intellectuelle							
			<>	A	B	C	D	E	F	G
Non		1								1
Pas de réponse		14		2	2	4	1	1	1	3
Oui		33	1	2	3	5	8	7	2	5

Connaissance mots globaux		Total	<>	A	B	C	D	E	F	G
Pas de réponse		18		2	2	4	2	3	1	4
Oui		29	1	2	3	5	7	5	2	4

Pour la plupart des sujets de notre corpus, les unités infra-lexicales (connaissances des lettres) et lexicales (connaissances de mots globaux) sont reconnues et identifiées. L'enfant décrit comme étant le plus en difficulté est l'un de ceux possédant un quotient intellectuel parmi les plus élevés. Il présente des difficultés importantes sur le plan relationnel se traduisant entre autres, par une incapacité à fixer en mémoire.

Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, items 2

Lecture à l'annonce et syllabique	Total	<>	A	B	C	D	E	F	G
Non	20		2	2	3	5	3	2	3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Pas de réponse	15	1	1	1	4	1	3	1	3
Oui	13		1	2	2	3	2		3

²¹⁸ Légende des tableaux

Code	Q.I.	Code	Q.I.
<>	Indéterminé	D	75=<QI<80
A	QI<65	E	80=<QI<85
B	65=<QI<70	F	85=<QI<90
C	70=<QI<75	G	90=<QI<100

Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, items 3

Lecture mécanique sans sens									
Non	13			2	2	3	2	1	3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Pas de réponse	22		3	1	6	4	3	2	3
Oui	13	1	1	2	1	2	3		3

Une majorité d'enfants maîtrise les unités propositionnelles et phrastiques. Mais, trois d'entre eux disposant de capacités intellectuelles proches de la moyenne, ne possèdent qu'une « lecture mécanique et sans sens » ou une « lecture ânonnante et syllabique ». Pour eux, les commentaires annexes présentent une valence très négative : « ...ne comprend rien à ce qu'il lit... » ; « ... peut tout lire sans jamais rien comprendre... »

Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, items 4 & 5

Lecture hésitante mais comprise	Total	<>	A	B	C	D	E	F	G
Non	15		1	1	2	4	4		3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Pas de réponse	13	1	2	2	4	1		1	2
Oui	20		1	2	3	4	4	2	4

Lecture presque courante									
Non	8			1	1	3	2		1
Non cotable	6	1		2		2	1		
Pas de réponse	19	1		2	4	2	3	1	6
Oui	21		4	2	4	4	3	2	2

Quatre enfants avec une efficacité intellectuelle très faible, inférieure à 65, proche de la zone de déficience moyenne, ont accès à un niveau de « lecture presque courante » : « M. lit lentement mais sûrement... ». 10 enfants avec des quotients intellectuels parmi les plus bas, tous inférieurs à 75, présentent des performances honorables en lecture.

Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, item 6

Lecture courante	Total	?	A	B	C	D	E	F	G
Non	22		2	3	4	7	5		1
Non cotable	6	1		2		2	1		
Pas de réponse	20	1	2	1	3	2	3	1	7
Oui	6			1	2			2	1

Trois enfants disposant de capacités intellectuelles a priori plutôt limitées (inférieures à 75) atteignent un niveau de « lecture courante ».

Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, item 7

Compréhension information écrite		<>	A	B	C	D	E	F	G
Non	13			1	2	3	4		3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Pas de réponse	12	1	1	2	2	2	2		2
Oui	23		3	2	5	4	2	3	4

Le tableau précédent montre qu'il n'existe pas de rapport de symétrie entre des difficultés dans l'accès à la compréhension d'une information écrite et une quelconque efficacité intellectuelle²¹⁹. En d'autres termes, à l'issue de leur scolarité élémentaire, les enfants de notre échantillon présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne ne connaissent pas de plus grandes difficultés dans leurs performances en lecture que ceux disposant d'une efficacité intellectuelle moyenne ou proche de la moyenne. Apparemment, il en est de même pour les appréciations complémentaires, ainsi que le montre le tableau suivant.

Lecture : analyse croisée des appréciations et de l'efficacité intellectuelle²²⁰

	Total	1	2	3	4	5	Non cotable	Non réponse
QI<65	4		1	1	2			
65=<QI<70	7		1	2	2		1	1
70=<QI<75	9	1	1	1	2	1		3
75=<QI<80	11		1	2	3	1		4
80=<QI<85	9			1	5	2		1
85=<QI<90	3		2		1			
90=<QI<100	9		1	2	3	3		

Les appréciations les plus négatives sont portées sur des enfants dont l'efficacité intellectuelle se situe tout près de la norme.

²¹⁹ Les enfants capables de prendre du sens dans une information écrite se répartissent proportionnellement à la population étudiée : $p=0,9173$.

²²⁰ Légende des appréciations relatives à la lecture

1	Très positif	4	Négatif
2	Positif	5	Très négatif
3	Neutre	Nr	Non-réponse

La population étudiée présente, dans son ensemble, de sérieuses difficultés sur le plan de la maîtrise de l'acte lexique. Les problèmes liés à la compréhension sont multiformes et transparaissent constamment. Le comportement de lecteur de ces élèves se situe dans une approche linéaire basée sur le déchiffrement des données textuelles. La quasi-totalité des sujets reconnaît et identifie les unités infra-lexicales et lexicales. Pour une majorité, les unités propositionnelles et phrastiques sont maîtrisées. Cependant, la signification de l'écrit et la construction du sens posent généralement problème, « *le sens ne découle pas simplement de la somme simple de l'identification des mots du texte* »²²¹. La pratique des maîtres s'intéresse essentiellement à l'apprentissage des données textuelles et repose sur la conception didactique, selon laquelle il s'agirait d'un travail préliminaire devant être nécessairement maîtrisé pour permettre une prise de sens ultérieure, allant du déchiffrement à la lecture courante, par étapes successives dans une logique linéaire.

Or, lire est un acte complexe qui enchaîne une succession de processus mentaux en interaction entre le texte, d'une part, et ce que le sujet possède comme connaissances antérieures préalables, d'autre part. L'évaluation, contenue dans les dossiers pédagogiques, privilégie fortement les compétences relatives aux données textuelles. Elle porte sur la maîtrise des unités infra-lexicales, lexicales, plus rarement propositionnelles ou phrastiques, sur le contrôle du texte, il y a très peu ou pas de références aux connaissances du lecteur sur le monde, sur la langue, sur les textes dans une logique d'intertextualité. Il n'y a pas non plus d'indications par rapport au but, à l'intention de lecture. L'acte de lire est ainsi fortement contextualisé dans le champ scolaire et peut apparaître aux enfants comme ne relevant que des activités de l'école, ce qui n'est pas sans entraîner des conséquences dans la perception et la construction du sens. En effet, selon les didacticiens du français²²², le sens des mots vient à l'intérieur du sens global du texte.

²²¹ TAUVERON (C.), *Lecture et culture au CP*, Paris, Hachette, 1995

²²² GOIGOUX (R.), « Quelle maîtrise de la langue à 6 ans », *Cahiers pédagogiques*, N°146, 1997

Pour construire du sens, le lecteur est amené à mettre en place des traitements mentaux de différents ordres : le premier se situe au niveau de l'identification des mots dans le passage d'une forme écrite à une représentation mentale. Nous avons vu que cette compétence était acquise très majoritairement pour la population étudiée. Le second, au niveau d'un micro-traitement de l'information consiste à relier une « *unité-mot* » à des ensembles de mots pour constituer une unité de sens référencée culturellement ²²³. En fin de phrase, le lecteur fait un travail de remise en ordre des unités pour reproduire le sens. Cette compétence est acquise par les deux tiers environ des sujets étudiés. Le second micro-traitement consistant à faire des liens sur le plan interphrastique entre les différents éléments sémantiques constitutifs du texte et correspondant à l'appréciation « *lecture presque courante* », paraît peu maîtrisé. Enfin, nous ne disposons d'aucune évaluation du troisième niveau, celui des macro-traitements, dans lequel il s'agit de construire une représentation mentale du texte permettant de mémoriser l'essentiel et la construction d'un résumé.

L'approche linéaire implicite de la démarche pédagogique affleurant dans les évaluations et les commentaires ²²⁴, semble constituer un véritable frein à l'apprentissage. Tout se passe comme si les maîtres, confrontés aux difficultés d'apprentissage de ces enfants, choisissaient de se positionner dans une démarche de décomposition de la lecture, allant du global vers des sous-unités de plus en plus simples, de plus en plus fragmentaires. La maîtrise par l'enfant de ces dernières lui permettrait de comprendre et de reconstruire le texte dans sa complexité. Cette démarche conduit à abandonner l'interaction dialectique entre les différents niveaux de traitement évoqués plus haut, interaction constitutive de la pratique et de la maîtrise de la lecture. Or, la compréhension d'un texte exige la gestion simultanée de l'identification des mots, de leur micro-traitement et de leur macro-traitement, dans une interaction permanente.

²²³ Par exemple, la chaîne de graphèmes : Le pe tit cha pe ron rou ge, va être comprise comme le Petit chaperon rouge. Nous nous attendons alors à l'arrivée imminente d'une galette, d'un petit pot de beurre, d'un loup et d'une Mère-grand...

²²⁴ C'est également confirmé par les entretiens avec les maîtres.

Selon Alain LIEURY ²²⁵, ce processus s'effectue dans une capacité limitée de traitement mental : la mémoire de travail qui a comme caractéristiques d'être peu variable d'un individu à l'autre et de ne pas être extensible. Chez le lecteur expert, l'espace réservé en mémoire de travail à l'identification des mots est très étroit laissant une place importante, au sens matériel du terme, pour le micro-traitement et le macro-traitement de l'information écrite, c'est-à-dire pour la recherche d'informations para-textuelles favorisant la compréhension. Identifier les mots devient alors un acte très rapide, largement inconscient, relevant d'une activité irrépressible quasiment réflexe. Or, dans la population étudiée, la majeure partie du travail ²²⁶ porte sur cet acte. La pratique pédagogique, consistant à l'investir prioritairement, vient donc contraindre l'attention du sujet en difficulté à se fixer sur l'identification des mots - origine souvent constatée de cette difficulté - ce qui ne laisse que peu de place aux deux autres niveaux de traitement et interdit de fait la possibilité de construction de sens.

Pour les enfants constituant notre échantillon, il convient de se demander si l'échec manifeste constaté en lecture relève prioritairement d'une difficulté intellectuelle et de motivation, ou d'un problème récurrent de saturation cognitive, due à une surcharge en mémoire de travail, lié à un trop grand investissement dans des activités d'identification des mots. Il ne resterait alors que peu de disponibilité attentionnelle permettant de traiter les unités de sens à la fois sur un plan local et global, au niveau de la phrase et à celui du sens général du texte. L'absence de corrélation entre les quotients intellectuels observés et les difficultés constatées par les maîtres conforte cette hypothèse. En effet, il n'existe aucun rapport de symétrie entre leur importance en lecture et l'efficacité intellectuelle mesurée.

²²⁵ LIEURY (A.), *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dumod, 1995

²²⁶ Le mot travail retrouve ici son étymologie latine : tripalium, instrument de torture...

L'expression orale

La grille d'évaluation de l'expression orale construite comme celle de la lecture se compose de deux parties : l'une comprenant six items renseignés positivement ou négativement ; l'autre, ouverte, dans laquelle sont portés les commentaires et appréciations des maîtres.

Grille d'observation de l'expression orale

Ne s'exprime pas	oui	non
Se fait difficilement comprendre	oui	non
S'exprime par bribes et de manière décousue	oui	non
S'exprime volontiers, abondamment mais confusément	oui	non
S'exprime aisément et correctement	oui	non
S'exprime selon un ordre chronologique et un raisonnement	oui	non

Vos observations :

La grille s'inscrit dans une logique de progression linéaire allant de l'absence complète de production orale à une maîtrise élaborée du discours. Elle lie pratique de la langue et organisation de la pensée dans une situation d'interaction sociale mais n'évalue cependant ni la qualité de la communication ni la maîtrise des différentes compétences linguistiques²²⁷ qu'elles soient énonciatives, métalinguistiques ou narratives. Seule l'énonciation est prise en compte mais essentiellement dans son aspect phonatoire comme le révèlent les items : « *ne s'exprime pas* », « *s'exprime par bribes et de manière décousue* », « *s'exprime volontiers abondamment mais confusément* ». La compétence narrative concernant l'organisation du discours et la structuration du récit est seulement évoquée dans le dernier item : « *s'exprime selon un ordre chronologique ou selon un raisonnement* ». Se pose alors la question de la pertinence d'une telle approche similaire à celle de la grille d'évaluation de la lecture. Peut-elle rendre compte du fonctionnement langagier d'un enfant ?

Les données sont regroupées en deux séries : la première rassemble celles obtenues avec les questions fermées ; la deuxième comporte les commentaires des maîtres traités successivement au niveau de leur contenu, de leur valence (très

²²⁷ Telles qu'elles ont pu être définies par Yvan DARRAULT dans l'article « énonciation et variantes sociolectales », *Sémiotique et enseignement*, *jam. cit.*, pp. 91-100

positifs, positifs, neutre, négatifs, très négatifs) et de leur répartition. Dans la première série, seuls 48 dossiers ont pu être analysés ; 6 sont classés « *Non cotables* », dans la mesure où ils sont composés de feuilles de renseignements scolaires d'un modèle différent. Pour la seconde série de données quarante-neuf dossiers portaient des appréciations.

Les contenus de la première série de données ont été synthétisés et rassemblés dans les tableaux et les graphiques ci-après. Les maîtres ont utilisé différentes stratégies pour renseigner la grille : soit, dans une logique d'évaluation sommative en la concevant dans sa dimension linéaire et en pointant le niveau acquis ; soit, dans une logique de description clinique, en essayant de répondre à chaque item ; soit, encore en pointant ce qui leur paraissait important. Plusieurs cases pouvaient être cochées pour un enfant, ce qui explique un nombre de réponses largement supérieur à celui des dossiers pris en compte.

Expression orale : tableau récapitulatif de la première série

	Non	Oui	Nr
Ne s'exprime pas	13	10	25
Se fait difficilement comprendre	14	7	27
S'exprime par bribes, de manière décousue	10	12	26
S'exprime abondamment mais confusément	11	20	17
S'exprime aisément et correctement	17	14	17
S'exprime selon une chronologie et un raisonnement	13	19	19
	78	82	131

Expression orale : calcul du taux de réponse de la première série

Nombre de réponses possibles	288
Taux de réponses	55,6%

55,6 % des possibilités de réponses ont été utilisées. L'analyse ne révèle pas de prépondérance entre les différents items. Il est de ce fait difficile de déterminer un profil particulier de l'enfant déficient intellectuel léger en matière de maîtrise de la langue orale. Les difficultés sont globalement présentes et décrites plutôt en terme de carences des compétences énonciatives. Par exemple, un enfant peut se faire difficilement comprendre et disposer d'un vocabulaire limité mais peut s'exprimer en utilisant une chronologie et selon un raisonnement. Tout au plus, pouvons-nous souligner la tendance à s'exprimer abondamment mais

confusément ²²⁸. Nous notons également que quatorze enfants ²²⁹ ont bénéficié de rééducations orthophoniques, parfois très longtemps : « *S. a pris des cours d'orthophonie [sic] pendant trois ans...* », « *...quatre années d'orthophonie n'ont pas donné les résultats attendus...* »

L'étude qualitative relative à la variable « *sexe* » ne met en lumière aucune différence saillante entre garçons et filles quel que soit le type de difficulté rencontrée.

La répartition des appréciations a été croisée dans le tableau ci-après avec la répartition des quotients intellectuels. Là aussi, le test de Khi² ne met en avant aucune particularité ²³⁰. Les troubles sont répartis proportionnellement entre les enfants, indépendamment de leur efficience intellectuelle. Sur quatre enfants présentant un QI inférieur à 65 (zone limite de la déficience moyenne), trois sont capables de « *s'exprimer chronologiquement ou avec un raisonnement* » et, à l'opposé, parmi les neuf enfants présentant un QI supérieur à 90, quatre sont décrits comme « *ne s'exprimant pas* » ou « *par bribes et de manière décousue* » ou encore « *se font difficilement comprendre* ».

Expression orale : analyse croisée des appréciations positives et de l'efficience intellectuelle

	QI<65	65=< QI<70	70=< QI<75	75=< QI<80	80=< QI<85	85=< QI<90	90=<QI <100	Non communiqué	Total
Ne s'exprime pas	2		3	1	3		1		10
Difficilement	1		2		2		2		7
Par bribes et décousu	1	2	3	3	2		1		12
Abondamment et confus	1	2	3	4	4	2	3	1	20
Aisément et correctement	1	3	2	2	2		4		14
Chronologiquement avec raisonnement	4	2	2	3	2		6		19
Total des items évoqués	10	9	15	13	15	2	17	1	82
Nombre d'enfants	4	7	9	11	9	3	9	2	54

Les enfants présentant un QI proche de la moyenne semblent mieux maîtriser le discours et son organisation, notamment dans le champ des

²²⁸ Tendance structurelle qui par un curieux mouvement de transfert se retrouve parfois dans cette thèse.

²²⁹ Taux épidémiologiquement très significatif

²³⁰ Khi²=5,77 pour p=0,449

compétences narratives. Ils utilisent davantage la chronologie et le raisonnement, mais ne constituent cependant pas une sous-population spécifique.

Le second groupe de données est constitué par les commentaires, portés par les maîtres, en complément de la grille d'évaluation du langage oral. Ils permettent d'en nuancer l'aspect un peu lapidaire. Nous analysons dans un premier temps la valence des commentaires et ensuite, leurs contenus. Le tableau suivant regroupe la totalité des appréciations. Un quart des dossiers (13 sur 49) n'en porte aucune.

Expression orale : récapitulatif des valences des appréciations des maîtres

	Filles	Garçons	Ensemble
Très positif	1	2	3
Positif	5	8	13
Neutre	4	6	10
Négatif	4	22	26
Très négatif	4	4	8
Pas de réponse	16	22	38

D'emblée, nous constatons que les points de vue négatifs ou très négatifs excèdent largement ceux très positifs, positifs ou neutres²³¹. La différence est également probante entre garçons et filles. Les garçons font plus souvent l'objet de remarques négatives²³². Leur analyse montre qu'elles ont pour but, semble-t-il, de renforcer l'argumentation en faveur de l'orientation. Emerge là une contradiction entre les résultats obtenus lors de l'analyse de la première série de données, où aucun élément ne permet de différencier garçons et filles sur le plan de l'évaluation sommative des compétences et la représentation que les maîtres proposent. Nous avons souligné, lors de la définition des cadres de la recherche et de l'étude du fonctionnement de la CCSD, que les maîtres étaient plus préoccupés par le devenir des garçons que par celui des filles démontrant, ainsi l'inscription sociale et scolaire du déficit intellectuel.

²³¹ $\text{Chi}^2=0.45$ $p=0.05003885$

²³² $\text{Chi}^2=3.6$ $p=0.0586328$

Comme en témoigne le tableau suivant, l'incidence du QI n'est pas marquante dans la formulation des commentaires. Il est difficile d'établir une corrélation entre le niveau d'efficacité intellectuelle et les appréciations.

Expression orale : analyse croisée des appréciations et de l'efficacité intellectuelle

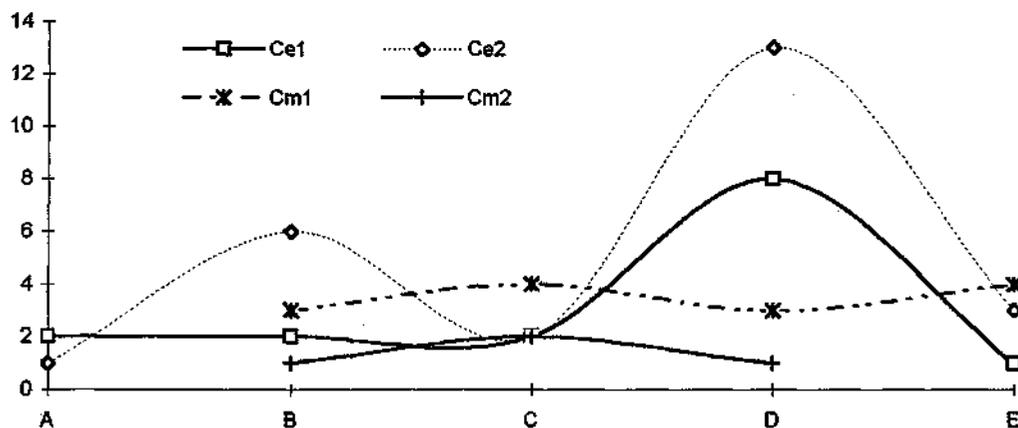
	QI<65	65=<QI<70	70=<QI<75	75=<QI<80	80=<QI<85	85=<QI<90	90=<QI<100
Très positif		1	1		1		
Positif	1	1			2	2	2
Neutre	1		1	1			1
Négatif	1	2	2	2	3		3
Très négatif			3	1	2	1	

En revanche, dans le tableau et le graphique ci-après, l'analyse croisée des appréciations avec l'évaluation du niveau scolaire montre que les enfants présentant le plus de difficultés scolaires ont tendance à avoir les appréciations les plus négatives indépendamment de leur efficacité intellectuelle.

Expression orale : répartition de la valence des appréciations

	Valence				
	A Très positif	B Positif	C Neutre	D Négatif	E Très négatif
Ce1	2	2	2	8	1
Ce2	1	6	2	13	3
Cm1		3	4	3	4
Cm2		1	2	1	
Total	3	12	10	25	8

Expression orale : analyse croisée entre le niveau scolaire et les appréciations



Le tableau montre que si 56 % des appréciations sont négatives ou très négatives et que 72 % d'entre-elles touchent des enfants avec les niveaux scolaires les plus bas, les appréciations les plus positives concernent également des enfants avec un niveau très faible. L'analyse des χ^2 confirme une répartition proportionnelle des résultats, sans qu'aucune corrélation saillante soit possible. Les commentaires des maîtres qui soulignent dans leur grande majorité les difficultés des élèves en expression orale, ne semblent pas s'appuyer sur les performances scolaires. D'ailleurs, les entretiens effectués montrent que peu d'enseignants établissent un rapport entre l'expression orale et la maîtrise de la langue orale et les apprentissages. Ils ne portent que très peu leur attention sur les différentes compétences linguistiques, qui ne sont pratiquement jamais considérées comme des objets d'apprentissage.

L'évolution entre la valence de l'appréciation formulée en première intention ²³³ et celle énoncée en seconde intention ²³⁴ s'effectue dans le sens de la stabilité : ceux qui ont bénéficié d'un premier commentaire positif s'en voient plutôt attribuer un autre positif ou un neutre. De même, ceux pour qui les enseignants avaient formulé un commentaire négatif ou très négatif en première intention, s'en voient attribuer un second. En somme, cette logique vise au renforcement de l'opinion émise initialement. Le tableau suivant rend compte de cette tendance.

Expression orale : évolution de la valence des commentaires

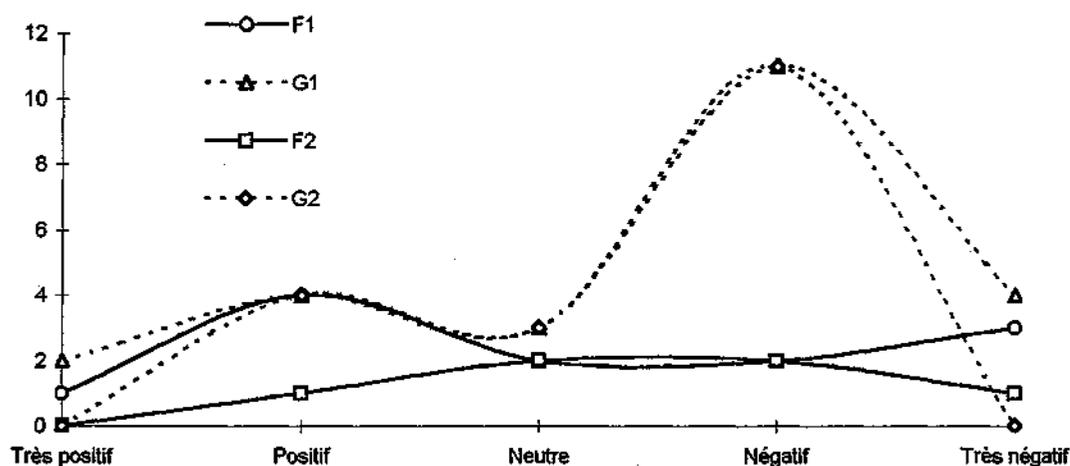
Observation Expression Orale 1	Observation Expression Orale 2					Nr
	B	C	D	E		
Très positif (A)	3	2				1
Positif (B)	8	1	1	3		3
Neutre	6	1	3	1		1
Négatif (D)	13			6		7
Très négatif (E)	6		1	2	1	2
Non-réponse (Nr)	13					13

²³³ Il s'agit de l'observation de l'expression orale qui correspond à la valence du commentaire inscrit en premier. Nous l'avons noté : « expression orale 1 ».

²³⁴ L'observation « expression orale 2 » correspond à celle du second groupe d'argument.

La représentation graphique reflète que la faible évolution de la valence intéresse principalement les filles. Les garçons s'inscrivent dans la stabilité de l'opinion émise ; ils ont majoritairement une appréciation négative en première intention et la conserve.

Expression orale : évolution de la valence des commentaires



L'accent est le plus souvent mis, pour les valences positives, sur l'évolution de l'enfant et les progrès accomplis. Les contenus négatifs portent notamment sur la pauvreté du langage et s'expriment sous la forme de constats de carences ou de descriptions de difficultés. Cette tendance à argumenter dans une perspective déféctologique se retrouve essentiellement dans les dossiers des enfants issus de l'enseignement ordinaire. Le regard des maîtres spécialisés (des classes de perfectionnement ou des Clis) les conduit à formuler des appréciations visant davantage à donner une image positive des capacités et possibilités de leurs élèves.

L'analyse du contenu des commentaires nous permet de les regrouper en dix thèmes dans la première série et seulement cinq dans la deuxième. Ils portent avant tout sur le langage, mais également sur les comportements des enfants dans la communication : timidité, passivité, aisance. Les contenus relatifs à l'énonciation arrivent en première position et sont explicités en termes de constats de carences. Les difficultés spécifiques soulignées dans la maîtrise du vocabulaire et la pauvreté langagière sont incluses dans ce groupe avec les troubles relatifs aux

compétences énonciatives. Elles révèlent des problèmes importants dans l'accès à un langage explicite et des limitations fortes du champ lexical.

Le thème « *communication* » arrive en seconde position et s'insère dans une logique similaire. Cependant, les contenus sont beaucoup plus contrastés oscillant entre un registre très positif ou un aspect très carencé. Ce sont les perturbations dans la communication notamment dans leur aspect relationnel parfois symptomatique de dysfonctionnements psychologiques qui alertent le plus fortement les maîtres.

Expression orale : évolution des contenus entre la première et la seconde série de commentaires

	Série 1	Série 2	Ensemble
Enonciation	14	7	21
Communication	12	5	17
Vocabulaire	3	6	9
Timidité	2	5	7
Articulation	1	2	3
Aisance	1		1
Expression	1		1
Métalangage	1		1
Pas d'expression	1		1
Passivité	1		1

L'analyse statistique ne met en évidence aucune différence remarquable entre la première série et la seconde. En l'expression orale, les maîtres se sont principalement intéressés à ce qui s'inscrit dans une relation et à la façon dont l'enfant utilise la langue.

S'agissant de la maîtrise de la langue orale, les enfants présumés déficients intellectuels légers présentent un tableau contrasté, dans lequel on constate une difficulté majeure dans le champ des compétences énonciatives. Les travaux de Basil BERNSTEIN²³⁵ montrent que certains milieux, les plus défavorisés, utilisent un langage à code restreint et vivent de manière plus immédiate le rapport au monde dans une relation très peu distanciée du réel. Selon lui, la difficulté d'adaptation des enfants issus de ces catégories sociales et

²³⁵ BERNSTEIN (B.), Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de minuit, 1975

professionnelles vient alors du choc de ces deux mondes : celui de l'école et le leur. Ils vivent dans un groupe, où le savoir est transmis oralement dans un rapport de proximité immédiate, alors que l'école est le lieu de l'écrit privilégié comme mode de transmission des savoirs. L'école appartient à la tradition écrite et met en avant des connaissances déclaratives exposées sous une forme d'énonciation universelle et distancée proche de l'écrit. Se pose alors le problème de la perception du sens pour les enfants. Savoir parler, c'est savoir jouer avec les mots, jouer avec l'imaginaire. C'est utiliser un langage explicite, un langage permettant d'expliquer, de réfléchir, d'abstraire et de maîtriser les différents registres de l'énonciation. Par contre, le langage implicite, souligné par les maîtres à travers les difficultés constatées, est celui de la description et non de l'explication. Il ne permet pas de quitter le réel concret. Selon Jean PIAGET ²³⁶, le langage est un des éléments centraux du jeu symbolique et de la construction de la pensée. Lev VYGOTSKY ²³⁷ insiste particulièrement sur son rôle dans l'apprentissage, en particulier dans les processus d'étayage et de désétayage inhérents à la relation de tutelle dans les apprentissages.

Bien que n'entrant pas en corrélation avec l'efficacité intellectuelle, le défaut de compétences énonciatives de la population étudiée nous autorise à établir un rapport entre les apprentissages et la maîtrise de l'expression orale. Les entretiens avec les enseignants et l'étude des dossiers montrent que enfants les plus carencés notamment dans leurs compétences énonciatives sont également ceux qui connaissent les difficultés scolaires les plus importantes. L'appropriation des mots et de leur signification développe des capacités de classification, de symbolisation, de synthèse, qui ouvrent en retour à l'exercice de la pensée conceptuelle, émancipée du contexte. La carence relevée obère, sous sa forme orale, le rapport réflexif à sa propre activité. Par manque de mots, l'expérience ne peut décoller du contexte particulier où elle s'est exercée. Elle ne peut prendre une autre forme par le biais du langage qui l'oblige, non seulement à choisir les indicateurs référents du réel, mais aussi à reconstituer mentalement les éléments, les indices et les stratégies ayant permis la résolution du problème posé. Le

²³⁶ PIAGET (J.), Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969

²³⁷ VYGOTSKY (L.), Défectologie et déficience mentale, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994,

langage ne peut devenir le lieu et l'outil spécifique de la prise de conscience. Le renversement du réussir (« *comprendre en action* ») au comprendre (« *réussir en pensée* »), selon les termes de Jean PIAGET ne s'opère pas. Ainsi, toujours engoncée dans la gangue contextuelle qui lui a donné naissance, l'opération en acte ne peut passer au niveau de la conscience par l'intermédiaire du langage, condition requise pour la maîtrise et la possibilité de transfert. « *Le passage à l'introspection verbale est forcément l'indice que les formes psychiques de l'activité commencent à se généraliser [...] car percevoir des choses autrement, c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles [...] C'est pourquoi la prise de conscience, conçue comme généralisation, conduit directement à la maîtrise* »²³⁸. Plusieurs recherches en psychologie cognitive²³⁹ soulignent l'importance et la fécondité des activités métacognitives, entendues comme prise de conscience et réflexion sur la démarche d'apprenant et celle d'autrui. Il s'agit bien d'une pratique de la théorisation, à travers l'exercice du langage médiateur des opérations de décontextualisation, de (re)construction mentale, aidant au passage de l'activité de résolution (opérative, concrète) à l'activité intellectuelle de conceptualisation. De manière similaire, les difficultés langagières²⁴⁰ signent, dans le champ de l'affect, l'absence d'un lieu d'élaboration de la pensée, d'un espace transitionnel permettant la mise à distance du réel et de l'immédiateté de l'action et des pulsions.

²³⁸ VYGOSTKY (L.S.), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985, p. 243

²³⁹ BRUNER (J.), *The relevance of Education*, New York, W.W. Norton, 1971; *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, Paris, PUF, 1987 ainsi que BARTH (B.M.), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987 (en particulier le chapitre 7 sur la métacognition).

²⁴⁰ COLLET (R.) & BERGER (D.), « De l'importance de la mise en mots des peurs et des fantasmes », *Le journal du Sida*, N°104, 1998

L'expression écrite

A l'instar des précédentes, la grille d'évaluation est composée de deux parties : l'une reprenant six points relatifs à l'expression écrite, renseignés positivement ou négativement ; l'autre, ouverte, dans laquelle sont portés les commentaires et appréciations des maîtres.

Grille d'observation de l'expression écrite

Capable d'écrire en copiant	oui	non
Capable de copier un texte sans faute	oui	non
Capable d'écrire un texte dicté avec des fautes assez fréquentes	oui	non
Capable d'écrire un texte dicté avec peu de fautes	oui	non
Capable de rédiger un texte avec des fautes assez fréquentes	oui	non
Capable de rédiger un texte avec peu de fautes	oui	non
Vos observations :		

Dans la même la logique que celle ayant présidé à la conception de la feuille de renseignements scolaires, l'évaluation de la maîtrise de la langue écrite s'effectue selon une progression linéaire pour le moins réductrice. Les conceptions pédagogiques sous-jacentes renvoient à une organisation des apprentissages fortement morcelée, où la production scripturale se suffit à elle-même comme activité scolaire. Dans cette optique, l'écrit se s'instaure pas comme outil de communication, mais comme exercice scolaire parfois dénué de sens. Produire de l'écrit revient alors à copier des textes, apprendre des règles de grammaire et d'orthographe, sans pour autant les utiliser dans un contexte porteur de sens. Les entretiens avec les enfants et les maîtres montrent que l'écrit s'organise autour de deux finalités essentielles. La première est utilitaire. L'écriture y est instrumentée pour des objectifs futurs, le plus fréquemment liés à l'avenir professionnel. Elle se traduit par des affirmations telles : « ça sert à trouver du travail... », « ...à taper des lettres pour faire secrétaire ». La seconde se situe en dehors des usages sociaux. Il faut « savoir conjuguer », « faire des dictées », « avoir des très bien... » Cette inscription dans une logique scolaire confine les activités d'écriture dans une finalité restreinte et fortement contextualisée. Le sens que donnent les enfants à l'écriture prend un caractère tautologique dans l'unique perspective d'auto-finalisation : écrire pour mieux écrire.

En outre, la « valeur monétaire »²⁴¹ accordée à l'écriture traduite par « avoir de bonnes notes » ou encore par « si on ne sait pas écrire on ne trouve pas de travail » dilue et occulte sa valeur formative. Nous retrouvons celle-ci dans les conceptions où écrire donne des pouvoirs sur le monde et sur soi-même, développe les capacités de réflexion, de mise à distance et de communication dans une temporalité plus large. La visée à partir de laquelle l'écriture prend un sens, en lien avec la signification sociale de l'écrit semble faire singulièrement défaut. Dans les commentaires, il n'y est fait aucune référence explicite ou implicite, ce qui traduit un rapport à l'écriture qui n'est pas sans effet, d'une part sur l'investissement des élèves dans cette activité à l'école, d'autre part, sur la place que prend cet apprentissage chez chacun. Enfin, la formulation même de la grille, l'utilisation du terme « fautes » pose question. Dans quelle logique pédagogique se situe-t-on ? Quel est le statut de l'erreur ? Quel rôle a-t-elle dans les apprentissages ?

Les données dont nous disposons se regroupent comme les précédentes en deux séries : une première rassemble les réponses aux questions fermées et une deuxième, les commentaires des maîtres. Six dossiers n'ont pu être pris en compte. Comme pour l'évaluation de la lecture et celle de l'expression orale, les enseignants développent des stratégies hétérogènes pour renseigner la grille. Certains utilisent une logique d'évaluation sommative, en terme de niveau acquis ; d'autres répondent à chaque question pour dresser un portrait précis de l'enfant. Les tableaux ci-après reprennent l'ensemble des réponses de la première série de données et le taux de réponse.

Expression écrite : résultats globaux de l'évaluation

	Non	Oui	Non rép.
Capable d'écrire en copiant	3	37	8
Copier sans faute	15	24	9
Texte dicté avec fautes fréquentes	2	38	8
Texte dicté avec peu de fautes	26	8	14
Rédaction avec fautes fréquentes	7	35	6
Rédaction avec peu de fautes	31	3	14
	84	145	59

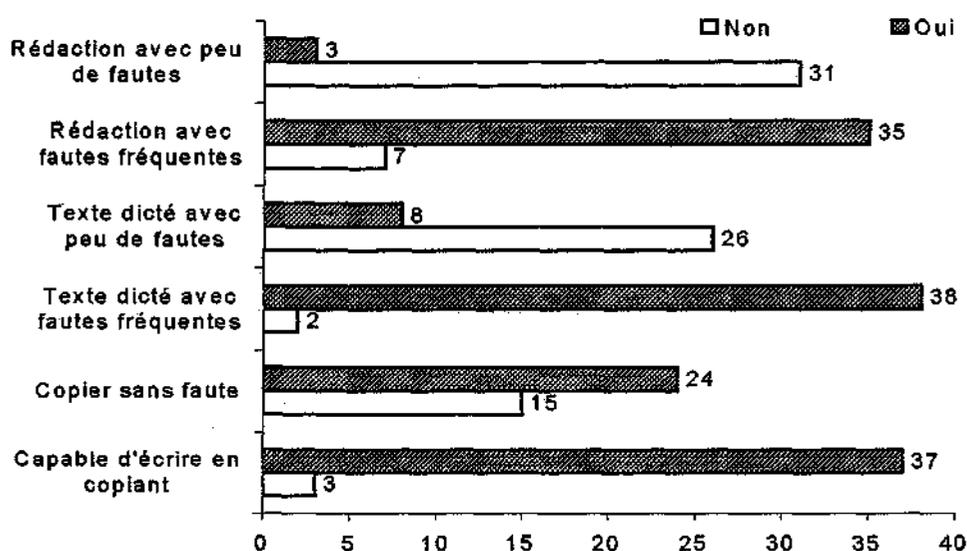
²⁴¹ Voir à ce sujet les travaux de l'équipe E.S.C.O.L. sur le rapport au savoir des élèves, in CHARLOT (B.), BAUTIER (E.), ROCHEX (J.Y.), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1993

Expression écrite : calcul du taux de réponse

Nombre de réponses possibles	288
Taux de réponses	79,51 %

Le taux de réponse est nettement plus important que pour les précédentes évaluations relatives à « la lecture » et à « l'expression orale ». Le jugement semble plus facile à établir et les performances des élèves paraissent plus aisément objectivables.

Expression écrite : représentation graphique des difficultés



D'après ce graphique, trois enfants ne pourraient écrire en copiant. Ce résultat est toutefois à nuancer; deux de ces enfants étaient scolarisés en sixième de collège et n'ont été signalés qu'une seule fois, le dernier fréquentait un Cours moyen deuxième année mais était connu depuis longtemps par la Commission de circonscription. Les appréciations portées par les enseignants sont, semble-t-il, excessivement sévères notamment pour les deux enfants scolarisés en sixième, dont le niveau scolaire général correspond au Cours moyen première année.

Dans le tableau qui suit, l'étude des Quotients intellectuels et de la répartition des réponses positives à la grille d'évaluation ne permet pas de mettre en corrélation probante l'efficacité intellectuelle et une capacité particulière dans le champ de l'expression écrite. On note que les trois enfants capables de rédiger

un texte avec peu de fautes présentent respectivement une efficacité de 63, 72 et 75. Ils se situent donc très en deçà de la zone d'efficacité moyenne. 5 des 8 enfants capables d'écrire un texte dicté avec peu de fautes obtiennent moins de 80 au test de QI.

Expression écrite : répartition des appréciations positives et des quotients intellectuels

	QI<65	65=< QI<70	70=< QI<75	75=< QI<80	80=< QI<85	85=< QI<90	90=<QI <100	Total
Capable d'écrire en copiant	2	5	8	8	4	2	8	37
Capable de copier sans faute	1	4	8	4	4		3	24
dictée avec fautes fréquentes	2	4	7	7	6	3	9	38
dictée avec peu de fautes		2	2	1			3	8
rédaction avec fautes fréquentes	2	4	7	6	6	1	9	35
rédaction avec peu de fautes	1		2					3
Total des items évoqués	8	19	34	26	20	6	32	145

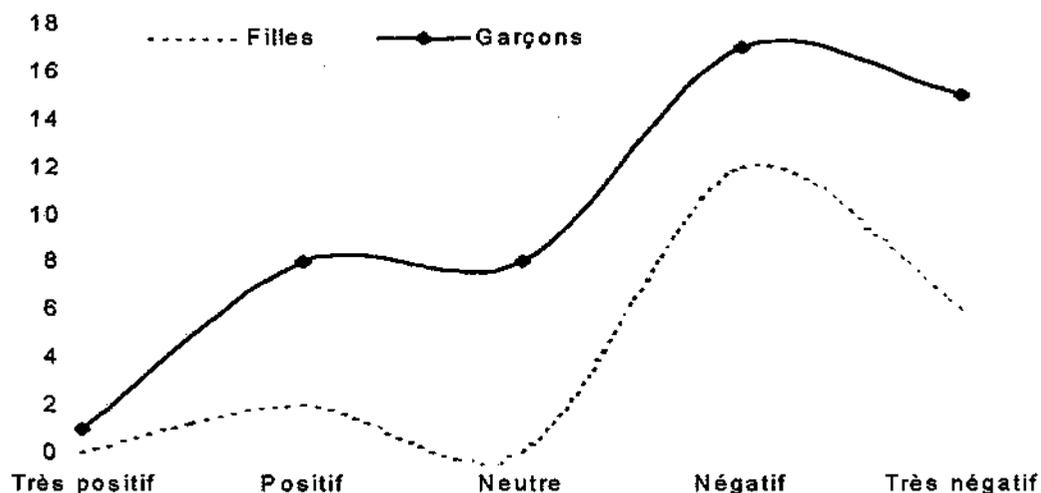
L'analyse croisée des capacités intellectuelles et des réponses négatives ne montre pas de corrélation entre les premières et les secondes. Les difficultés sont réparties sur l'ensemble du spectre des quotients intellectuels comme en témoignent particulièrement les trois enfants ne pouvant copier un texte. Ils disposent respectivement de QI de 63, 84 et 93. Enfin, 14 des 15 enfants, incapables de copier un texte sans faute, disposent des capacités les plus élevées. Il en est de même pour 14 des 31 élèves, qui ne peuvent rédiger un texte avec peu de fautes.

Expression écrite : répartition des appréciations négatives et des quotients Intellectuels

	QI<65	65=< QI<70	70=< QI<75	75=< QI<80	80=< QI<85	85=< QI<90	90=<QI <100	Total
Capable d'écrire en copiant	1				1		1	3
Copier sans faute	1			5	4	3	2	15
dictée avec fautes fréquentes			1	1				2
dictée avec peu de fautes	3	2	4	7	6	1	3	26
rédaction avec fautes fréquentes	1	1		2	2	1		7
rédaction avec peu de fautes	3	3	4	7	6	2	6	31
Total des items évoqués	9	6	9	22	19	7	12	

Les observations complémentaires portées par les maîtres constituent la seconde série de données. 13 dossiers sur 54 ne font pas apparaître d'indication venant nuancer le caractère lapidaire de la grille d'évaluation.

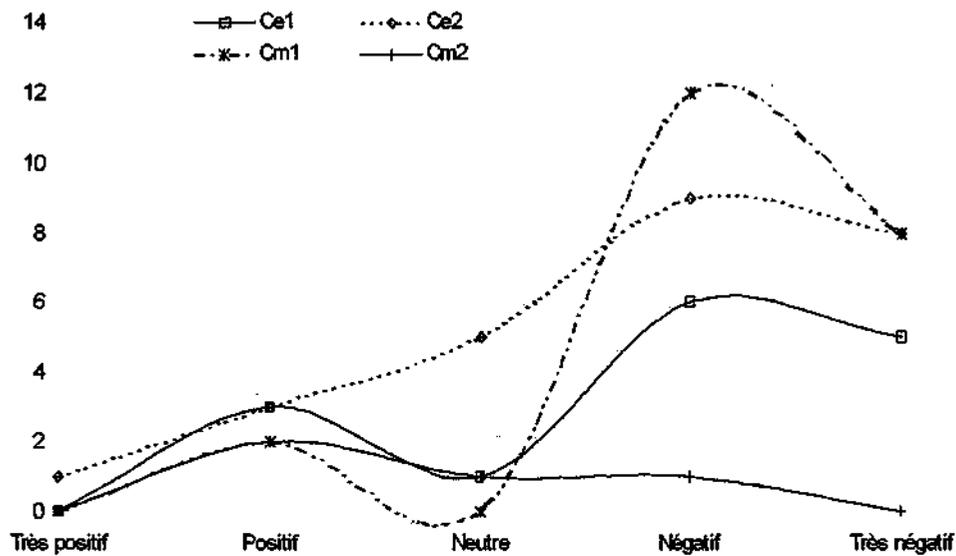
Expression écrite : répartition de la valence de la totalité des commentaires



Statistiquement, il n'y a pas de différence marquante entre les garçons et les filles hormis pour les commentaires très négatifs. Les garçons en font davantage l'objet, mais les filles ne bénéficient que très peu de commentaires positifs et proportionnellement sont plus sévèrement jugées que les garçons. D'une manière générale, les appréciations et commentaires sont résolument négatifs. Ils visent, comme dans les évaluations précédentes, à argumenter l'orientation. Le fait est particulièrement marqué pour les enfants peu connus des différentes commissions et pour ceux scolarisés précédemment en collège ou en Cours moyen deuxième année. En revanche, les enfants les plus signalés aux différentes commissions dans leurs cursus antérieurs, bénéficient des commentaires les plus favorables ²⁴². L'analyse croisée de la valence des commentaires et du niveau scolaire global ne souligne aucune corrélation significative entre les niveaux scolaires et l'évaluation des pratiques scripturales. Paradoxalement, les appréciations les plus négatives sont portées sur les enfants dont le niveau scolaire est, par ailleurs, décrit comme relativement correct ainsi que le montre le graphique ci-dessous.

²⁴² p=0,0045745

Expression écrite : répartition des appréciations en fonction du niveau scolaire



L'évolution entre le premier groupe d'appréciations et le second reste très faible. Les enfants qui bénéficiaient d'un commentaire favorable s'en voient attribuer un positif ou neutre en deuxième intention. Quant aux contenus des énoncés, ils se déploient dans une perspective déféctologique autour de constats de carences principalement pour les enfants issus du collège et de l'enseignement ordinaire. Les maîtres de l'enseignement spécialisé quant à eux, construisent davantage leur argumentation autour des progrès de l'élève et la formulent moins en termes d'écart à une norme qu'en terme d'évolution.

Indépendamment de la valence positive ou négative, nous avons regroupé les commentaires en fonction de leur contenu et dégagé onze catégories. Les références aux apprentissages instrumentaux arrivent largement en tête : l'orthographe totalise plus de 20 occurrences ; la grammaire, 4 et le vocabulaire, 3. Elles sont au mieux porteuses d'une appréciation neutre fréquemment négative ou très négative et toujours exprimée en termes d'insuffisances. Les renvois à la structuration de l'écrit représentent le second groupe d'importance et se répartissent entre deux valences : une positive mettant l'accent sur les capacités à organiser un texte, l'autre négative portant sur une

insuffisance notable dans les compétences narratives et énonciatives²⁴³. En troisième position, la catégorie - production de textes - rassemble l'ensemble des commentaires, où il est fait explicitement référence à cette notion. Un seul élève bénéficie d'une appréciation très positive et 4 d'une positive. Ils sont capables de produire différents types de textes qu'ils soient injonctifs, narratifs... Les problèmes de compréhension, évoqués pour 5 enfants, et formulés en termes de constat de manque, s'appliquent à des élèves qui n'ont jamais été signalés auparavant et scolarisés en classes de sixième ou de Cours moyen. Les capacités sont mentionnées en vue d'argumenter la proposition d'orientation notamment dans l'intérêt supposé des enfants présentant des résultats faibles. L'appel à des concepts psychologiques sert le plus souvent à justifier des résultats hétérogènes en ôtant toute responsabilité à l'enfant comme au maître.

Expression écrite : classification et répartition des appréciations

	Total	Valence				
		Très positive	Positive	Neutre	Négative	Très négative
Orthographe	20			1	9	10
Structuration	18		3		9	6
Production de textes	9	1	4	1	3	
Compréhension	5				1	4
Grammaire	4			2	1	1
Capacités	3		2	1		
Psychologie	3			3		
Vocabulaire	3				3	
Idées	2				2	
Niveau	2		1		1	

Le groupe des enfants étudiés présente de sérieuses difficultés en expression écrite, en particulier dans la maîtrise des savoirs instrumentaux servant principalement à évaluer les productions écrites des élèves. Or dans la scolarité, l'écrit est à la fois objet et outil d'apprentissage. L'enfant, dans un rapport pragmatique à la langue, doit se mettre dans une position d'extériorité, de distanciation à l'égard de cet objet pour le maîtriser. Parfois, l'école demande à l'élève de l'explorer en tant que tel en dehors de tout contexte énonciatif qui

²⁴³ Nous retrouvons cette carence dans la maîtrise de la langue orale pour les mêmes enfants.

viendrait y conférer du sens, en dehors même parfois de toute signification²⁴⁴. Une rupture exigée de l'enfant vis-à-vis de ses points de vue et de ses usages depuis la petite enfance. Basil BERNSTEIN²⁴⁵ pense qu'il y a inégalité de réussite scolaire là où l'école instaure une coupure entre ses systèmes symboliques et ceux de l'enfant : « *Convertir brutalement l'enfant à un code élaboré, qui présuppose des relations de rôle et des systèmes de signification qui lui sont étrangers, sans une compréhension précise des situations nécessaires pour la mise en œuvre de ce code, peut être pour l'enfant une expérience déconcertante et le cas échéant dommageable* ».

Cette problématique est convergente à celle de Bernard LAHIRE pour lequel l'écrit constitue « *une ligne de démarcation* ». Selon lui, les uns sont dans un rapport oral-pratique²⁴⁶ au langage et au monde, assurant une maîtrise pratique, quand les autres sont dans un rapport scriptural au langage utilisé dans des formes qui l'émancipe de la pratique de formalisation permettant une maîtrise symbolique. Les « *difficultés, les fautes, l'échec* » des enfants réputés déficients intellectuels seraient à la fois l'expression objective d'un sentiment d'étrangeté, éprouvé dans des formes de relations particulières à l'écrit, et la résistance objective à ces formes de relations. Ainsi, pour les élèves de notre corpus, écrire n'a pas de sens. Les entretiens montrent qu'ils sont polarisés par l'aspect grammatical, orthographique et par les connaissances instrumentales qu'ils pensent devoir maîtriser avant d'écrire. Ces enfants ont tous des difficultés au niveau de la cohérence de leurs textes. Pour eux, savoir écrire revient à être performant en conjugaison, orthographe, grammaire et être capable de surmonter tous ces obstacles scolaires. L'aspect sémantique n'apparaît aucunement. Comme le déplore Elisabeth AUTIER²⁴⁷, à propos des illettrés, « *chercher à résoudre les problèmes au seul plan des manques, des incapacités à lire et à écrire, risque de*

²⁴⁴ Par exemple, la méthode de lecture « Daniel et Valérie », op. cit., propose à la lecture des enfants des syllabes n'existant pas dans la langue française.

²⁴⁵ BERNSTEIN (B.), Langage et classes sociales, jam. cit.

²⁴⁶ Ce rapport se développe au sein de formes sociales orales à faible degré d'objectivation, où le langage n'a de sens que dans un usage interactif en contexte dans une efficacité pratique.

²⁴⁷ AUTIER (E.), « caractéristiques socio-cognitives et illettrisme », in BESSE (J.M.), sous la direction de, L'illettrisme en question, Lyon, PUL, 1992, p. 110

n'être qu'un palliatif [...] à terme inefficace si cette démarche ne tient pas compte des représentations et des résistances à l'égard de ce qui est, en fait, une profonde transformation de la personne, de sa place sociale comme familiale ».

Outre la valeur de transgression que peut prendre l'apprentissage par rapport à la culture d'origine, le statut que revêt l'écrit pour l'apprenant détermine l'attitude et le comportement à son égard. On est frappé de voir à travers les remarques et les différentes appréciations portées par les maîtres, combien leurs représentations de l'écriture sont construites de manière similaire à celles des enfants, dans un rapport principalement utilitaire. Tout semble se passer comme si les maîtres pensaient qu'il faut d'abord maîtriser les savoirs instrumentaux avant de produire des textes. Ce n'est pas non plus sans incidence sur leurs pratiques. En effet, lors des entretiens, ils nous confient que les enfants en grandes difficultés les inquiètent, qu'ils se sentent impuissants ou incompetents pour les aider, que la seule assistance qu'ils peuvent apporter, c'est de leur « *donner les bases minimales* ». De fait, ils accentuent de la sorte les difficultés des enfants. Pour aider les enfants en difficultés d'écriture, les enseignants proposent des activités de répétition, d'exercices de renforcement simples portant essentiellement sur les règles d'orthographe et de grammaire mais très rarement sur des travaux scripturaux insérés dans une communication, un projet et un contexte non-scolaire. La pratique afférente de réflexivité, d'objectivation, usuelle chez les bons élèves, est l'endroit où se figent les différenciations chez ceux en difficulté.

L'activité pédagogique joue alors un rôle central : elle évite que ces différences d'emploi ne se transforment pas en inégalités cognitives et scolaires. Cela suppose « *un enseignement de la langue qui ne soit pas à lui seul sa propre finalité mais utilise celle-ci dans ses différentes fonctions discursives, textuelles et cognitives* »²⁴⁸, sous peine de voir l'apprentissage réduit à une finalité strictement utilitaire et privé de sa composante essentielle : l'accès à l'Autre. Le langage écrit est un langage dans la pensée, dans la représentation, privé de sonorité. Ce caractère abstrait l'est aussi dans la situation ; l'interlocuteur est absent, il est au mieux imaginé voire seulement figuré. Contrairement au langage oral, employé

²⁴⁸ ROCHEX (J.Y.), *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, 1992, p. 159

depuis la prime enfance dans la communication, il faut créer le besoin de l'écrit, car « l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale, mais n'a qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général »²⁴⁹. Alors que l'oral est appelé par la situation de dialogue, la demande, le manque de compréhension ou l'objection, s'agissant de l'écrit, « le motif d'agir [...] ne découle pas de la dynamique de la situation, mais de l'effort constant de l'énonciateur »²⁵⁰.

L'écrit contraint l'enfant à une activité obligatoirement plus intellectuelle : « il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole »²⁵¹. Soumise à d'autres règles que celle de la situation de l'énonciation orale, la production d'écrit implique à la fois une possibilité d'anticiper la fonction du texte, de le planifier dans son ensemble et une capacité à s'en distancier. Il faut pour cela un fonctionnement psychologique spécifique, le scripteur doit quasiment adopter un rapport méta-textuel à son texte. De par sa nature auto-réflexive, l'acte d'écrire sous-entend la maîtrise de compétences psychologiques particulières dont la principale est de pouvoir se détacher, se « décoller » de l'objet et de se mettre en position d'extériorité. Or, les difficultés de la population qui nous préoccupe se situent principalement autour d'une incapacité structurelle à prendre du recul par rapport à la tâche et à l'écrit. Ces élèves sont incapables, pour la plupart, de se relire, signant leur impossibilité d'entrer dans une logique auto-réflexive. La majorité des pratiques pédagogiques, telles qu'elles transparaissent dans les feuilles de renseignements scolaires ne peuvent les aider. Au contraire, elles focalisent les enfants sur les exercices répétitifs et fortement contextualisés d'orthographe ou de grammaire, les empêchant de prendre du recul dans l'activité scripturale. Seuls les maîtres des classes spécialisées et très peu de maîtres des classes ordinaires s'inscrivent en rupture et privilégient la production d'écrit.

²⁴⁹ VYGOTSKY (L.S.), *Pensée et langage*, jam. cit., p. 261

²⁵⁰ SCHNEUWLY (B.), « la construction sociale du langage écrit chez l'enfant », in SCHNEUWLY (B.) et BRONCKART (J.P.), sous la direction de, *VYGOTSKY aujourd'hui*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 180

²⁵¹ VYGOTSKY (L.S.), *Pensée et langage*, jam. cit., p. 263

Au vu des résultats de l'analyse de contenu, l'hypertrophie accordée au versant métalinguistique au détriment de l'écriture elle-même²⁵², fait preuve de son inefficacité dans le rapport à l'écrit et plus largement dans la maîtrise de la langue. Le rapport à l'écrit apparaît en général plutôt désespéré pour les élèves et désespérant pour leurs maîtres. Selon Bernard LAHIRE²⁵³, les difficultés, les fautes et l'échec sont l'expression d'un sentiment d'étrangeté éprouvé dans des formes de relations sociales particulières et l'expression de la résistance objective à ces formes sociales. Les difficultés langagières, précédemment analysées, montrent, pour la population étudiée, une insuffisance dans la construction d'un espace psychique où s'élaborent la pensée et les activités métacognitives. On constate une carence similaire pour la langue écrite. Cette lacune empêche les enfants déficients intellectuels légers de se positionner, sur le plan cognitif, dans une relation d'extériorité par rapport aux objets de savoir et génère d'importantes difficultés scolaires. L'échec qui en découle, paraît fortement anxiogène et favorise le développement de mécanismes de défense contre l'angoisse.

Ainsi, à chaque situation d'échec potentiel ou de difficulté, les enfants réagissent de manière caractéristique. Par exemple, bien que la majorité des enfants soit capable de recopier un texte avec peu de fautes, la dictée leur est un obstacle majeur. Il est vrai que c'est un exercice dont le but implicite est de faire « produire » des fautes d'orthographe aux élèves et dont la symbolique est fortement liée à celle de l'échec scolaire. L'aspect anxiogène de l'exercice²⁵⁴ appelle la mobilisation de mécanismes de défense²⁵⁵ contre l'angoisse. Pour la population qui nous préoccupe²⁵⁶, les entretiens avec les enfants et les maîtres montrent leur aspect rigide et leur mise en œuvre systématique. Ces mécanismes se caractérisent principalement par un sentiment de doute et des stratégies

²⁵² Qui se traduit par les injonctions : "apprends l'orthographe, la grammaire et la conjugaison, apprends la grammaire du texte, les règles de style et un jour peut-être tu sauras écrire..."

²⁵³ LAHIRE (B.), Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, Lyon, PUL, 1993, pp. 38-39

²⁵⁴ Lire à ce sujet le passage consacré à cet exercice dans le livre de Daniel PICOULY. PICOULY (D.), Le champ de personne, Paris, Flammarion, 1995, pp. 143-148

²⁵⁵ Au sens psychologique du terme. C'est à dire des comportements, des attitudes ou des pensées qui visent à contenir la montée de l'angoisse provoquée par la situation.

²⁵⁶ et qui paraît très sensible à toutes situations susceptibles de créer de l'angoisse comme nous le verrons dans l'approche psychologique dans la partie suivante.

d'évitement. Le doute en s'instaurant affaiblit la confiance en soi et fragilise les capacités de réalisation en allongeant, par un questionnement redondant, le temps de la réflexion, voire, interdisant la prise de décision. Les stratégies d'évitement se traduisent par l'annonce préalable d'une incapacité devant toute tâche susceptible de poser des difficultés à l'enfant, donc de générer a priori une angoisse la plus infime soit-elle. Pierrette, devant chaque situation nouvelle, nous affirme : « *j'y arrive pas, je sais pas faire* », avant même d'avoir essayé. L'anticipation dans la mise en place de ce mécanisme de défense est parfois telle, pour certains enfants, qu'elle empêche littéralement tout investissement scolaire. Ces stratégies d'évitement s'illustrent également par des comportements de prestance, de refus ou de provocation où l'instabilité psychomotrice tient un rôle central.

La numération et les opérations

L'évaluation des savoirs et des compétences dans le champ des mathématiques occupe peu de place dans les feuilles de renseignements scolaires. Pourtant, Jean HEBRARD²⁵⁷, étudiant les productions d'écoliers conservées depuis 1867 au service des collections historiques de l'Institut national de recherche pédagogique, constate que le problème de mathématique est l'un des deux exercices à régner sur les cahiers des écoliers : il est « *tout juste un peu moins fréquent que la dictée* ». Certes, depuis 1970, la réforme, dite des mathématiques modernes, et l'évolution des pratiques des enseignants ont ébranlé cette vénérable institution. Même si, nous dit Rémi BRISSIAU : « *le travail sur les mathématiques privilégie l'usage de fichiers sur lesquels il s'affiche à travers des exercices de nature plus logico-mathématique* »²⁵⁸, ce champ disciplinaire occupe néanmoins une place centrale dans les activités de l'école primaire. Toutefois, dans le premier degré, l'apprentissage des mathématiques, beaucoup

²⁵⁷ HEBRARD (J.), « fais ton travail ! », Revue Enfance et culture, N° 2, Paris, INRP, 1979

²⁵⁸ BRISSIAUD (R.), « La lecture des énoncés des problèmes », Comment font-ils ? L'écolier et le problème de mathématiques, Paris, INRP, 1984

moins investi symboliquement que la lecture²⁵⁹, paraît moins parasité par la pression sociale et suscite moins de problèmes.

Dans la continuité des précédentes, la grille ci-après, essentiellement axée sur les techniques opératoires, propose une évaluation qui revêt un aspect sommatif exclusif. Il n'est pas prévu de possibilité de commentaires complémentaires venant nuancer le caractère sommaire de la grille. En premier lieu, la connaissance des nombres et la numération sont abordées, puis, les différentes techniques opératoires; enfin la compréhension de situations-problèmes est évoquée.

Grille d'évaluation des mathématiques

Connaît les nombres jusqu'à :

Le mécanisme de la numération est-il acquis ?

Addition sans retenue :	Oui	Non	avec retenue :	Oui	Non
	sens acquis :		Oui	Non	
Soustraction sans retenue :	Oui	Non	avec retenue :	Oui	Non
	sens acquis :		Oui	Non	
Multiplication sans retenue :	Oui	Non	sens acquis :	Oui	Non
Division sans retenue :	Oui	Non	sens acquis :	Oui	Non

Compréhension de situations problèmes : (cocher la case)

Début CP CP CE1 faible CE1 CE2 faible CE2 CM1 CM2

L'évaluation des techniques opératoires attire d'emblée l'attention. Elle s'effectue dans une double logique : la première, allant du plus simple au plus complexe, de l'addition sans retenue à la division et la seconde, scindant les techniques opératoires et leur sens. Les didacticiens des mathématiques comme Claire MARGOLINAS²⁶⁰ et Stella BARUK²⁶¹ émettent des réserves à propos de ce type d'approche. En effet, elles considèrent que la progressivité des apprentissages et la maîtrise du sens ne s'effectuent pas dans l'ordre couramment présenté. Dans une complexité croissante, la multiplication trouve naturellement

²⁵⁹ C'est dans le second degré que l'échec en mathématiques devient le symbole de l'échec scolaire.

²⁶⁰ MARGOLINAS (C.), Les débats de didactique des mathématiques : actes du séminaire national 1993-1994, Grenoble, la Pensée sauvage, 1995

²⁶¹ BARUK (S.), L'âge du capitaine, Seuil, 1985



sa place à la suite de l'addition et la division à la suite de la soustraction ²⁶². De plus, la dissociation du sens et de la technique opératoire repose sur des conceptions de la structuration des connaissances mathématiques que ces deux auteurs qualifient d'erronées. Dans cette évaluation, le savoir-compter focalise l'attention des maîtres au détriment des connaissances mathématiques. Il s'agit alors davantage de répéter des procédures plutôt que de mesurer la capacité du sujet à les construire ou à les adapter. Un maître souligne dans un syllogisme curieux : « *R. ne connaît pas ses tables et ne peut donc résoudre les problèmes* », un autre : « *S'il pouvait arriver à retenir la division, il ferait des problèmes de Cm2, mais actuellement il ne possède que la multiplication et ne peut faire que des problèmes de Cours élémentaire* ». Le résultat prime sur la stratégie mise en œuvre. Cette démarche est similaire à celle évoquée pour la maîtrise de la langue ; les connaissances seraient des « choses » à empiler sur des « bases » solides dont l'absence interdirait toute élaboration et toute acquisition. C'est ce dont témoignent les propos relevés sur les dossiers : « *...les bases font singulièrement défaut, Y. ne connaît toujours pas ses tables de multiplication, il ne peut en aucun cas envisager une sixième...* », « *...peu de moyens et aucune base, ne peut continuer dans l'enseignement normal* ». Cette logique de progression linéaire fait l'économie d'une réflexion sur les difficultés de l'enfant. Selon Geneviève DUTILLEUX ²⁶³, l'élève en échec n'identifie pas les enjeux des situations didactiques car il n'en perçoit pas la finalité à travers un projet d'apprentissage ou de réinvestissement. Il ne peut donc anticiper sur les actions et les formulations. Il se replie alors sur les algorithmes de résolution, les règles et a beaucoup de mal à changer de point de vue. En mathématiques comme en maîtrise de la langue, nous sommes dans une logique d'enfermement dans « *une gangue fonctionnelle* » qui entrave la nécessaire mise à distance. Or, nous avons déjà vu combien la capacité à prendre du recul et les compétences métacognitives font défaut chez ces enfants.

²⁶² Tel qu'à pu nous aidé à le penser Micheline CORAIL dans son article : « la translation des savoirs, pour un transfert efficace des contenus », citée par Claire MARGOLINAS, *jam. cit.*

²⁶³ DUTILLEUX (G.), Méthodes et contenus pour les mathématiques, Paris, CNDP, 1995, p. 33

La connaissance des nombres ne présente pas, pour la plupart des élèves, de difficulté majeure hormis pour un ²⁶⁴. S'il n'y a pas de différence probante entre filles et garçons, les recoupements avec l'efficience intellectuelle et le nombre de signalements apportent cependant quelques informations complémentaires.

Numération et opérations : connaissance des nombres

	Filles	Garçons	Total
1 000	2	5	7
10 000	4	3	7
100 000	2	2	4
1 000 000		3	3
200		1	1
Non		1	1
Oui	8	16	24
Pas de réponse	4	3	7

Nous constatons que les enfants présentant le plus de difficulté ont également une efficience intellectuelle faible ou très faible. Sur les 14 élèves maîtrisant les nombres jusqu'à 10 000, 12 ont un quotient intellectuel inférieur à 80. Paradoxalement, ils ont été peu signalés auprès des commissions, deux d'entre eux ne l'ont été qu'une seule fois sans aucun autre suivi, les deux autres l'ont été deux fois exclusivement pour des procédures d'orientation.

Par ailleurs, 9 enfants sur 10 possèdent des compétences en numération et plus ou moins stabilisées. L'analyse des différentes variables ne met en avant aucune particularité significative, hormis le fait que les enfants présentant des problèmes importants sont les mêmes que ceux présentant des difficultés dans la connaissance des nombres et ont tous des quotients intellectuels plutôt faibles. Certains résultats apparaissent paradoxaux. Ainsi, plusieurs enfants connaîtraient les nombres mais ne posséderaient pas la numération. Un d'entre eux est même décrit comme capable d'effectuer des divisions et d'en maîtriser le sens mais ferait preuve de difficultés dans la succession des nombres.

²⁶⁴ Cet enfant présente un QI de 74 et a été suivi par un RASED pendant quatre années scolaires à la suite de quatre signalements en commission de circonscription. Il ne présente apparemment pas de troubles particuliers, il est capable de d'utiliser certaines techniques opératoires et connaît le sens des opérations.

Numération et opérations : approche de la numération

	Filles	Garçons	Total
Non	1	4	5
Pas de réponse	2	3	5
Oui	14	21	35
Partiellement	3	6	9

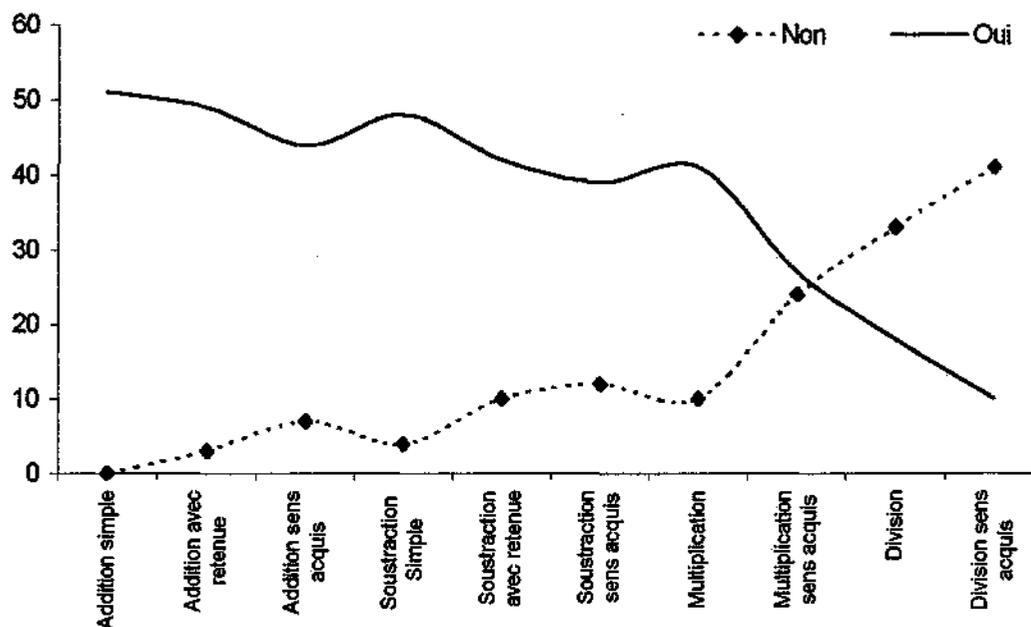
L'analyse croisée de ces résultats avec le niveau scolaire et l'efficienne intellectuelle présente des caractéristiques saillantes²⁶⁵. En effet, les élèves les plus faibles sur le plan des capacités intellectuelles sont ceux qui présentent le plus de difficultés dans la connaissance des nombres et la numération. Par ailleurs, l'analyse des autres variables n'apporte pas d'information complémentaire.

Dans le champ des techniques opératoires, comme nous le montre le graphique suivant, les opérations sont diversement maîtrisées. L'addition simple l'est par tous ; celle qui suppose l'utilisation de retenues l'est par la presque totalité des enfants. Seuls 4 élèves ne l'utilise pas à bon escient. Il en est de même pour la soustraction simple, qui nécessite sur le plan du développement cognitif des compétences plus élaborées puisqu'il faut avoir atteint le stade de la conservation des quantités²⁶⁶. Le point d'inversion des courbes du schéma indique la limite supérieure des acquisitions en mathématiques des enfants déficients intellectuels légers. Elle se situe au niveau de la technique opératoire de la multiplication. La maîtrise du sens de la multiplication, celle de la division et de son sens sont l'apanage d'un nombre restreint d'enfants.

²⁶⁵ $p = 0,004532$

²⁶⁶ PIAGET (J.), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, pp. 50 à 55

Numération et opérations : la maîtrise des techniques opératoires



La division reste majoritairement en dehors du champ de compétence des enfants orientés en SES-SEGPA. Paradoxalement, elle est maîtrisée indépendamment de l'efficacité intellectuelle. Le tableau suivant montre une dispersion de la compétence proportionnellement à la population. On ne peut établir de lien entre une éventuelle capacité intellectuelle et ce seuil de compétence.

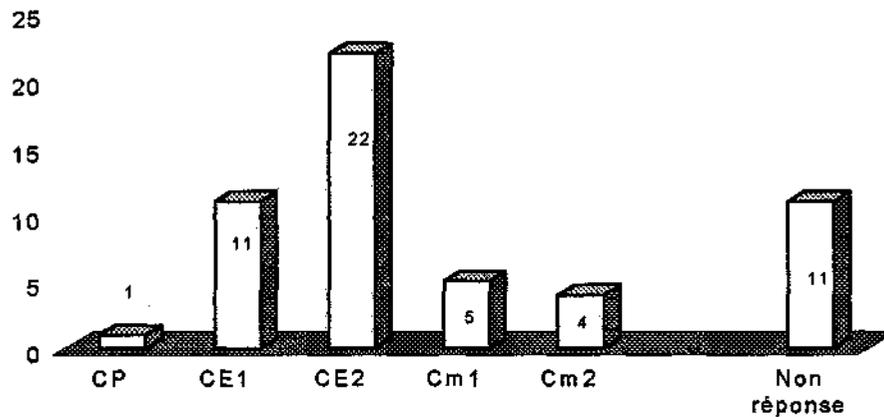
Numération et opérations : la division et l'efficacité intellectuelle

	QI < 65	65 ≤ QI < 70	70 ≤ QI < 75	75 ≤ QI < 80	80 ≤ QI < 85	85 ≤ QI < 90	90 ≤ QI
Non	3	5	5	7	7	3	2
Pas de réponse		1		2			
Oui	1	1	4	2	2		7

Bien que l'analyse croisée avec le nombre de signalements préalables n'apporte pas d'information marquante, on note que l'un des enfants ayant atteint la maîtrise de la technique opératoire de la division, est celui le plus signalé dans notre échantillon et que quatre autres l'ont été au moins trois fois. Quant au sens, il n'est perçu que par 10 enfants dont 4 ont un quotient intellectuel inférieur à 75. Néanmoins, les enfants les plus en difficulté dans l'acquisition des opérations

présentent encore les performances scolaires les plus basses²⁶⁷ et des quotients intellectuels inférieurs à 75.

Numération et opérations : répartition des niveaux atteints dans la résolution de problèmes



Les enfants orientés en classe de sixième de SES ou de SEGPA sont capables, dans l'ensemble, de résoudre des situations-problèmes²⁶⁸ du niveau du Cours élémentaire deuxième année. Toutefois, l'évaluation figurant sur la feuille de renseignements scolaires apparaît fortement parasitée par celle qui porte sur les techniques opératoires. Nous pouvons supposer un effet de contamination dans le sens où, dans un premier temps, les maîtres ont fait le point sur les connaissances de leurs élèves en numération et en techniques opératoires et, dans un second temps, par un mécanisme de correspondance terme à terme, ils ont assigné à cette estimation une capacité de résolution de problème. Aussi, lorsque nous recoupons les appréciations avec les évaluations du niveau scolaire global communiquées par ailleurs, nous mettons en évidence une discordance patente. Les entretiens ultérieurs que nous avons conduits, confirment cette hypothèse. L'effet de cohérence prend le pas sur la mesure objective.

En fait, le mécanisme est plus complexe, largement inconscient et se traduit dans une pratique pédagogique. Ainsi, la réussite dans les techniques opératoires

²⁶⁷ Bien que cela ne soit pas significatif sur le plan statistique ($p = 0,09$), il convient de le noter comme tendance.

²⁶⁸ Il faut comprendre le terme situation problème comme synonyme de problème de calcul donc dans une acception du terme différente de celle que Michel DEVELAY a pu définir dans son ouvrage, DEVELAY (M.), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1993,

détermine les situations-problèmes proposées par les maîtres. Ces dernières sont souvent conçues comme des exercices d'application de la technique opératoire. Elles sont rarement les supports de dispositifs d'apprentissage et visent moins à surmonter un obstacle qu'à mettre en œuvre des techniques de résolution étudiées en classe dans la leçon afférente.

Nous retrouvons ici, une représentation similaire à celle opérant dans la maîtrise de la langue : l'élève doit posséder des acquis préalables avant de s'engager dans des apprentissages. Cette conception, de coloration vaguement piagétienne²⁶⁹, centrée sur les pré-requis conduit à proposer prioritairement aux enfants des exercices de renforcement. Si nous rajoutons que le travail pédagogique vise à mettre en place des activités concrètes basées sur la manipulation²⁷⁰, nous sommes davantage encore embourbés dans « *la gangue du fonctionnel* » dénoncée par Geneviève DUTILLEUX²⁷¹, et engagés dans un processus de production scolaire fortement contextualisée. Se pose alors la question fondamentale du sens des apprentissages.

Les maîtres spécialisés, confrontés à des enfants dont les histoires et le vécu sont souvent complexes, procèdent différemment. C'est pourquoi, nous retrouvons une dispersion beaucoup plus importante des résultats des enfants provenant des classes spécialisées. Certains d'entre eux, avec une efficacité parfois très faible, atteignent dans la résolution de problème un niveau de Cours moyen première année²⁷² et maîtrisent correctement le sens des opérations.

Bien que la grille ne le prévoit pas, les maîtres ont formulé des commentaires complémentaires aux réponses apportées aux questions fermées. Ils livrent des informations dont la fonction vise surtout à appuyer l'argumentation d'orientation. Les précisions supplémentaires, dont nous rendons compte dans le

²⁶⁹ dans lequel le schème est présent avant le développement,

²⁷⁰ PIAGET (J.), *jam. cit.*, p. 54

²⁷¹ DUTILLEUX (G.), *jam. cit.*, p. 33

²⁷² Jean Luc LAMBERT rapportant des travaux américains souligne que les progrès des enfants placés dans des classes spécialisées ou dans l'enseignement ordinaire sont variables en fonction de leurs QI. Les progrès les plus sensibles sont observés pour les sujets ayant un QI inférieur à 75 alors que les sujets ayant un QI supérieur à 75 améliorent leurs performances s'ils sont en classes traditionnelles.
LAMBERT (J.L.), Introduction à l'arriération mentale, Bruxelles, Mardaga, 1986, p.102

tableau suivant, touchent près de quatre élèves sur dix, particulièrement ceux qui présentent les niveaux les plus bas dans la résolution de problèmes.

Numération et opérations : répartition des commentaires des maîtres

	Niveau atteint dans la résolution de problèmes					
	CE1	CE2	cm1	cm2	CP	Non précisé
Pas de réponse	5	16	5	3	1	4
Bonne compréhension		1				
Bonne logique	2					
Difficultés en lecture	1	1		1		1
Pas de base, pas de méthode						2
Pas de permanence des acquisitions	2	4				
Problème de langue						1
Problèmes de Compréhension	1					3

Les contenus sont le plus souvent de tonalité négative, seuls 3 sur 20 mettent l'accent sur une lecture positive des capacités de l'enfant. Les appréciations les plus sévères sont formulées par les enseignants des collèges : « ...ne dispose que de très peu de moyens », « ...n'a aucune base », « ... ne travaille pas, n'a pas de bases, n'a pas sa place en sixième... », « ...y a-t-il un établissement qui corresponde à un niveau si bas ? » D'autres, plus nuancées précisent l'origine des difficultés. Les problèmes de lecture et de maîtrise de la langue écrite et orale interfèrent négativement chez cinq enfants et altèrent leurs performances. Des troubles de la mémoire sont évoqués pour six élèves et interdisent la permanence des acquisitions. Nos entretiens avec les maîtres complètent ce tableau. Les enfants les plus en difficulté développent un comportement se traduisant par une diminution très nette de l'autonomie dans la réalisation des tâches proposées. Ils recherchent une constante approbation de l'enseignant et refusent de travailler avec leurs pairs²⁷³. Se surajoutent fréquemment des difficultés d'expression, de langage, de lecture et une mauvaise représentation de soi et de ses capacités.

Hormis les instituteurs spécialisés, les maîtres développent alors deux stratégies pédagogiques. La première vise à privilégier la maîtrise des savoirs

²⁷³ C'est également confirmé par Geneviève DUTILLEUX dans le travail de recherche qu'elle a conduit auprès d'élèves de sixième.
DUTILLEUX (G.), *jam. cit.*, p. 34.

numériques au détriment des approches géométriques et conceptuelles ce qui transparaît très nettement dans la grille étudiée. En outre, face à la difficulté des élèves devant les changements de cadre et de points de vue nécessaires à la résolution de problèmes, les enseignants jugent plus sage « *de faire le moins de mélange possible pour ne pas compliquer davantage les choses !* »²⁷⁴

De ce fait, les situations pédagogiques sont souvent réduites à des répétitions d'algorithmes non finalisés et le savoir singulièrement encadré et réifié. Les élèves ne se représentent pas le problème, ne prennent généralement en compte qu'un seul cadre et recherchent des règles simples permettant de fournir une réponse standard. Ce fonctionnement spiralaire qui génère un appauvrissement des apprentissages et un renforcement des difficultés.

²⁷⁴ Maître d'une classe de Cours moyen deuxième année

Chapitre 4

Les savoir-faire et savoir-être

Les troubles particuliers

La feuille de renseignements scolaires guide la description des troubles particuliers par une énumération entre parenthèse ; l'attention des maîtres est ainsi attirée sur la motricité, la vision, l'audition et le langage. Nous avons regroupé les énoncés en utilisant la terminologie proposée. Apparemment, ils ne concernent que très peu d'enfants : seuls 14 d'entre eux font l'objet d'une mention particulière. Seulement 2 dossiers comportent deux occurrences. Nous avons classé les résultats dans le tableau suivant :

Les troubles particuliers

	Nombre d'occurrences	Précisions complémentaires
Troubles du langage	5	
Problèmes de vision	5	une amblyopie
Accident cérébral	1	
Handicap moteur	1	
Instabilité	1	
Troubles psychologiques	2	un traitement lourd
Maladresse et gaucherie	1	

La rubrique « *Troubles du langage* » rassemble les retards de langage et les troubles de l'articulation qui, parfois, s'avèrent particulièrement sévères. Une enseignante précise : « ...Y. présente des troubles du langage, avec l'habitude, je n'y fais plus attention, je le comprends mais est-ce le cas pour tout le monde ? » Mis à part un cas d'amblyopie avérée, la catégorie « *Vision* » ne concerne que des mentions bénignes relatives au port de lunettes. Un enfant a été victime d'un accident cérébro-vasculaire, qui a altéré fortement ses capacités intellectuelles, notamment l'exercice de la mémoire. Un autre présente un handicap moteur léger. Un troisième est décrit comme instable et deux garçons présentent des troubles psychologiques importants nécessitant, pour l'un d'entre eux, un traitement médical lourd, avec des effets secondaires de ralentissement et d'assoupissement.

L'analyse croisée souligne la très faible incidence des troubles décrits. Ils n'affectent que peu les résultats des enfants et se répartissent sur la totalité des spectres des performances solaires et des capacités intellectuelles. Certains des élèves obtiennent d'ailleurs des résultats tout à fait corrects. Ainsi, l'enfant cérébro-lésé dont seule la capacité mnésique semble atteinte obtient un niveau global de Cours moyen première année.

Attitude à l'égard des activités

Cette partie regroupe l'évaluation de l'ensemble des disciplines scolaires autres que le français et les mathématiques. L'éducation physique et sportive et les activités manuelles et artistiques font l'objet de rubriques particulières alors que les autres matières enseignées sont regroupées sous le terme générique « *Activités d'éveil* ». Il est surprenant que le terme « d'activités » soit utilisé reléguant d'authentiques apprentissages, au simple rang d'occupations. Enfin, une dernière catégorie intitulée « *Autres renseignements* » rassemble les informations relatives aux compétences transversales. A chaque point, nous trouvons, à côté de l'intitulé et, entre parenthèse, une série de mots induisant le type de réponse. Au sujet des « *activités d'éveil* », l'attention des maîtres est attirée sur l'intérêt éventuel de l'élève ; pour les activités manuelles et artistiques, sur l'intérêt et la réussite. S'agissant des compétences transversales, l'énumération focalise les observations des maîtres sur l'attention, la mémoire, la compréhension, le jugement, le bon sens et l'imagination. De cette manière, les réponses sont fortement guidées. Nous utilisons d'ailleurs ce canevas dans l'étude des contenus.

Pour les activités d'éveil, constituant la première rubrique, les maîtres s'en sont tenus aux réponses proposées. Dans leur très grande majorité, ils ont simplement évalué l'intérêt éventuel des enfants. Trois d'entre eux ont cependant jugé utile d'apporter des précisions sur l'attitude des élèves. Pour ces derniers, toute situation d'apprentissage nouvelle provoque des comportements d'instabilité, dont la fonction semble être de colmater une brèche narcissique. Lors des entretiens, nous avons constaté que, pour eux, la nouveauté s'accompagne d'un risque d'échec et de la souffrance de ne pas réussir. L'instabilité constatée est souvent l'expression d'un appel à l'aide. La discussion

avec leurs maîtres le confirme et souligne l'importance de la relation d'étayage. Nous avons regroupé ces précisions dans le tableau suivant sous la dénomination « *Divers* ».

Attitudes à l'égard des activités : les activités d'éveil

	Total
Divers	3
Intéressé ou très intéressé	25
Pas de réponse	8
Peu ou aucun intérêt	18

Constituant un ensemble d'apprentissages fortement lié au contexte scolaire, les activités d'éveil scindent la population étudiée en deux groupes. Une majorité les investit, une minorité forte s'en désintéresse ou les rejette. Ce sont les maîtres spécialisés qui soulignent le plus l'implication des élèves pour ces disciplines alors que les enseignants de Cours moyen mettent en avant la faiblesse ou l'absence de motivation. Les dossiers provenant des collèges ne portent, en général, aucune mention sur d'autres disciplines que le français et les mathématiques. L'analyse des variables habituelles (nombre de signalements, efficacité intellectuelle, sexe et nationalité du chef de famille) n'autorise pas d'interprétation complémentaire.

Les réponses à la catégorie « *Activités manuelles et artistiques* » suivent un cheminement fortement balisé par la formulation de la demande. Les évaluations de l'intérêt et de la réussite, indiquées comme pistes de réflexion, arrivent en tête. L'évaluation des productions et des capacités apparaît comme plutôt favorable ; près de 60 % des élèves bénéficient d'une appréciation positive. Seuls 7 d'entre eux montrent peu ou pas d'intérêt dans les activités artistiques et manuelles. Nous avons regroupé, sous l'appellation « *Divers* », les formulations telles : « *de la bonne volonté...* », « *des difficultés de réalisation... manque d'imagination* », « *impossibilité de se concentrer sur un travail...* »

Attitude à l'égard des activités : les activités manuelles et artistiques

	Total
Intéressé ou très intéressé	18
Bien ou très bien	14
Peu ou aucun intérêt	7
Maladresse	6
Pas de réponse	6
Divers	3

La maladresse, indiquée explicitement dans six dossiers, constitue une caractéristique des enfants réputés déficients intellectuels légers comme le confirment les entretiens complémentaires avec les maîtres. Environ la moitié des enfants y sont décrits comme gauches, malhabiles, écrivant mal, peu soigneux, présentant en général des difficultés dans la motricité fine. Cependant, c'est dans les activités manuelles et artistiques que leur réussite est la meilleure. Comme précédemment, les analyses croisées avec les différentes variables restent stériles et n'indiquent pas de particularités saillantes.

Les appréciations sur l'éducation physique et sportive présentent des contenus plus variés, mais principalement axés vers une évaluation sommative à travers les mentions : « *très bien* », « *bien* », « *moyen* ». Le groupe « *Divers* » rassemble des appréciations disparates formulées sur des comportements, des attitudes, des particularités personnelles ou sur l'incapacité physique de deux enfants : « *comportement normal [sic]* », « *persévérant* », « *très mauvais perdant* », « *participe surtout aux querelles* ». Enfin, comment interpréter les trois mentions « *participe* ».

Attitude à l'égard des activités : l'éducation physique et sportive

	Total
Bien ou très bien	21
Divers	10
Pas de réponse	8
Moyen	5
Peu ou aucun intérêt	4
Intéressé ou très intéressé	3
Participe	3

L'éducation physique et sportive constitue le second pôle de réussite. C'est une activité que les enfants investissent apparemment volontiers. Pour ceux qui fréquentent des classes spécialisées, elle est le support privilégié de l'intégration dans les classes ordinaires. Quant aux autres scolarisés dans l'enseignement ordinaire, fréquemment plus âgés, donc plus développés physiquement, ils sont à même de s'engager dans l'activité et d'obtenir des résultats satisfaisants. Ils bénéficient souvent, dans cette discipline, d'un regard positif des maîtres et de leurs camarades. Apparemment, les filles ont plus de difficultés et investissent moins cette activité ²⁷⁵.

Le dernier point soumis à la réflexion des maîtres intitulé « *Autres enseignements* » réunit les informations sur les compétences transversales. Il suggère aux maîtres de porter leur attention sur la mémoire, l'esprit d'observation, la compréhension, le jugement, le bon sens et l'imagination, ce qu'ils font très majoritairement. Nous ne relevons pas d'occurrence sortant de ce cadre. Afin de rendre compte de la totalité du corpus, nous avons procédé selon la technique décrite plus haut, à la décomposition de l'énoncé en blocs sémantiques. La plupart des descriptions procèdent en deux temps. Nous avons donc créé deux séries d'arguments reprenant l'ordre d'apparition. De cette façon, l'énoncé - « *de grosses difficultés de compréhension, mais fait preuve d'un solide bon sens* » - est découpé en deux parties. La première, « *de grosses difficultés de compréhension* » rejoint la rubrique « *difficulté de compréhension* » ; la seconde, « *mais fait preuve d'un solide bon sens* », celle intitulée « *Bon sens* ». Selon Laurence BARDIN ²⁷⁶, le premier argument synthétise la caractéristique principale de la représentation de l'émetteur, le second alors la nuance ou l'accentue.

Près de 30 % des dossiers ne sont pas renseignés et environ 40 % de ceux qui le sont, mettent l'accent sur des difficultés, le plus souvent décrites comme importantes et fortement invalidantes sur le plan des apprentissages.

²⁷⁵ $p = 0,05678$ pour un Khi^2 de 11,79

²⁷⁶ BARDIN (L.), *jam. cit.*, p. 175

Attitude à l'égard des activités : les autres renseignements, première série

Série 1	Total	Filles	Garçons
Pas de réponse	15	7	8
Difficulté de mémorisation	10	3	7
Bon sens	7	2	5
Bonne attention	7	3	4
Difficultés d'attention	6		6
Difficulté de compréhension	5	3	2
Divers	4	2	2

Les troubles de la mémoire²⁷⁷ arrivent en tête, suivis par les problèmes d'attention et de compréhension. Les entretiens réalisés avec les maîtres nous permettent de préciser ces observations. D'abord, les difficultés de mémorisation semblent circonscrites aux apprentissages qu'elles obèrent gravement et ne concernent apparemment pas la vie quotidienne. Elles sont également fortement liées à celles de compréhension et d'attention.

Le rappel en mémoire des connaissances et des conceptions antérieures s'effectue, pour l'apprenant, en fonction de la perception d'un but, d'une finalité dans la tâche à accomplir. Il nécessite de ce fait la capacité à se détacher de l'activité pour élaborer une stratégie de réalisation. Or, nous l'avons vu en mathématique et en français, ce temps de la prise de distance et de conscience semble faire défaut. Engoncés dans une relation d'immédiateté, d'adhésion à la tâche, ces enfants sont insuffisamment autonomes par rapport à l'activité et ne prennent pas le temps de construire des liens entre ce qu'ils savent déjà et le travail que le maître leur propose. Ils se trouvent dans une sorte d'incapacité à rappeler en mémoire leurs connaissances antérieures, comme s'ils ne disposaient pas, dans leur équipement psychologique d'un espace transitionnel, où pourrait s'élaborer une pensée, liant ce qu'ils savent déjà à ce qu'ils doivent acquérir, pour se construire des représentations nouvelles. La rubrique « *Divers* », rassemblant des formulations relatives à des traits de caractère des enfants (« *se fatigue vite* », « *abandonne vite...* »), apporte une information complémentaire ; pour persévérer, il est nécessaire de se représenter le but, la tâche et ce que l'on connaît déjà

²⁷⁷ Comment ne pas souligner que la mémoire scolaire est fortement dépendante du sens conféré aux apprentissages et à l'interaction sociale.

TBERGHIEN (G.), *La mémoire oubliée*, Bruxelles, Mardaga, 1997, pp. 114-118

comme stratégies de résolution. Si ce temps du travail fait défaut, l'apprenant s'épuise vite à la tâche et abandonne rapidement.

L'analyse croisée avec les variables habituelles apporte peu d'informations marquantes. Les filles présentent les mêmes caractéristiques que les garçons et il n'existe pas de lien statistique notable entre l'efficacité intellectuelle, le nombre de signalements et les difficultés constatées.

La seconde série d'appréciations diffère peu de la première, malgré une dispersion plus importante des contenus et un nombre moindre d'occurrences. Seuls 32 dossiers présentent un second commentaire.

Attitude à l'égard des activités : les autres renseignements, deuxième série

	Total	Filles	Garçons
Pas de réponse	22	9	13
Bon sens	7	3	4
Difficulté de compréhension	5	1	4
Difficulté de mémorisation	5	3	2
Divers	5		5
Difficultés diverses	4	2	2
Bonne mémoire	2	1	1
Esprit d'observation	2	1	1
Imagination très positive	2		2

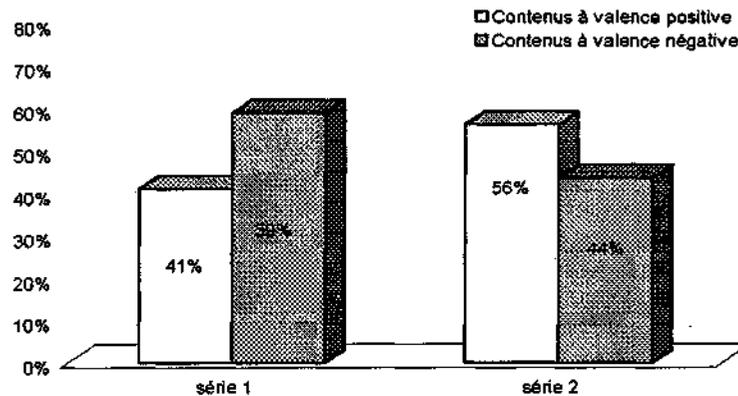
La rubrique « *Difficultés diverses* » rassemble des mentions disparates, allant de la description de problèmes comportementaux, tels que des « *difficultés de concentration dues à une attention très instable* », à des troubles de l'articulation et de la phonation énoncés ainsi : « *ses défauts d'articulation lui procurent des difficultés en orthographe [sic]* ». Comme dans la première série, la catégorie « *Divers* », regroupe des appréciations plus personnelles dont l'aspect se colore parfois de projections²⁷⁸ ou qui sont a minima subjectives : « *P. est en dessous*²⁷⁹ », « *n'a pas un bon fond* », « *inculte...* ». A l'inverse, nous voyons également apparaître des remarques très positives sur l'imagination et sur l'esprit d'observation.

²⁷⁸ Au sens psychanalytique du terme. On prête à l'autre un sentiment ou une intention qu'il n'a pas.

²⁷⁹ « *En dessous* » est une expression locale signifiant hypocrite.

Globalement, la valence des contenus évolue favorablement et permet, à la fois, de compléter le portrait des enfants réputés déficients intellectuels et d'esquisser la représentation que les maîtres s'en font.

Attitude à l'égard des activités : étude de la variation de la valence des commentaires



Ce graphique reflète une variation significative de la valence des appréciations portées. Majoritairement négatifs en première série, les contenus des énoncés deviennent beaucoup plus positifs en seconde intention, dessinant un portrait contrasté de la population d'étude.

Attitude à l'égard des activités : analyse croisée des deux séries de commentaires

Série 1	Série 2									
	Total	Bon sens	Bonne mémoire	Difficulté de compréhension	Difficulté de mémorisation	Difficultés diverses	Divers	Esprit d'observation	Imagination ++	Pas de réponse
Bon sens	7		1		1	1	1	2	1	
Bonne attention	7	4	1				1			1
Difficulté de compréhension	5				2					3
Difficulté de mémorisation	10	2		3	1	1				3
Difficultés d'attention	6			2	1		2		1	
Divers	4	1				2	1			
Pas de réponse	15									15

Mais ce mouvement masque une réalité plus complexe. L'évolution semble principalement tenir au fait que plusieurs enseignants n'ont formulé qu'une seule

appréciation. En fait, lorsque les maîtres soulignent une difficulté en première occurrence, ils l'accentuent généralement par la mention d'une autre en seconde intention. De même, comme l'indique le tableau ci-après, les constats positifs, tels que « *bon sens* » ou « *attention correcte* », sont corrélés en seconde série à d'autres mentions soulignant les capacités du sujet.

L'étude des variables habituelles nous indique que les problèmes de compréhension et d'attention se répartissent sur l'ensemble des quotients intellectuels, hormis pour les difficultés de la mémoire qui concernent les efficiences inférieures à 85. Par ailleurs, les enfants issus des classes spécialisées voient leurs maîtres porter un jugement contrasté, avec au moins une appréciation positive, alors que les autres élèves sont principalement décrits par des constats de carence, dans l'intention évidente d'argumenter les propositions d'orientation. Ainsi, la mention de difficultés de compréhension et d'attention chez 18 enfants en première série et 7 en seconde, est le seul fait des professeurs de sixième et des maîtres de Cours moyen seconde année.

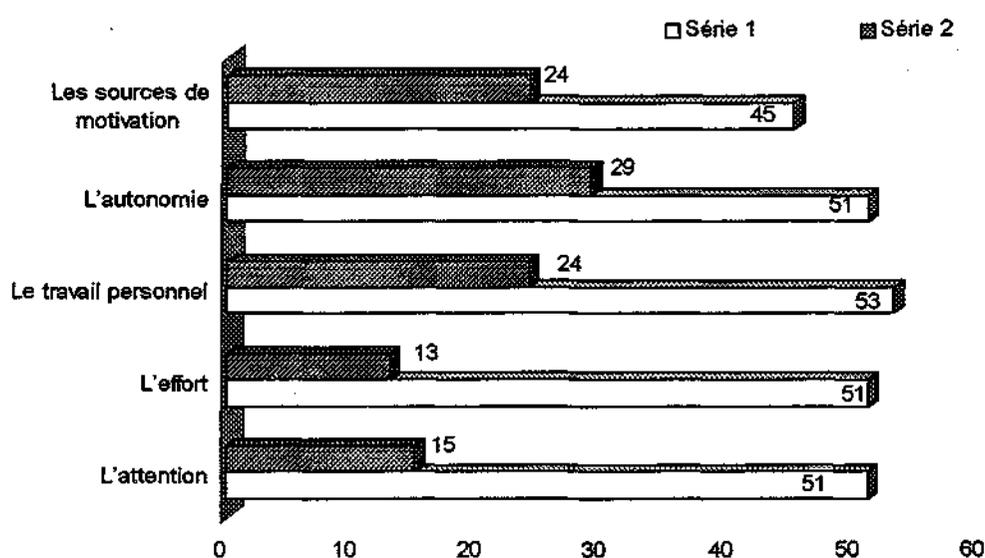
L'enfant dans son travail

L'attention, l'effort, le travail personnel, le degré d'autonomie dans le travail, les sources de motivation et les ressorts pédagogiques [sic] qui sont évalués dans la cinquième partie de la feuille de renseignements. Pour chaque point, nous trouvons entre parenthèses, à côté de l'intitulé, une série de mots orientant la réponse. Pour « *l'attention* », les maîtres sont invités à s'intéresser aux capacités de « *concentration* », à une éventuelle « *distraktion* », à la « *labilité* », au « *bavardage* », à la « *rêverie* ». Pour l'évaluation de « *l'effort* », il convient de préciser la « *persévérance* », la « *fatigabilité* », « *l'abandon* ». Le « *travail personnel* » est observé selon son « *rythme* » et sa « *qualité* ». Quant aux « *sources de motivation et aux ressorts pédagogiques* », « *l'amour-propre, la bonne volonté, le désir d'apprendre* » et « *le désir de plaire* » sont proposés comme éventuelles réponses. Malgré les différents modèles de feuilles de renseignement utilisés, nous avons pris en compte les 54 dossiers du corpus. Chacun d'eux présente des informations sur les thèmes cités et les rubriques ont été bien renseignées.

Dans l'analyse des contenus, nous avons retenu l'ensemble des arguments développés, selon leur rang d'apparition (en première ou en seconde intention). La totalité des dossiers comprend au moins une appréciation sur un des points soumis à évaluation. De rares énoncés comportent plus de deux unités d'enregistrement, nous n'en avons donc pas tenu compte.

Une évolution caractéristique se dessine, sur le plan quantitatif, entre la première série de commentaires et la seconde. Le taux global de réponse est de 65,9 %, mais une chute conséquente en seconde série le fait passer de 92 % à moins de 39 %. Le graphique suivant indique les variations, qui diffèrent fortement en fonction des points soumis à la réflexion des maîtres. Les chutes les plus nettes concernent l'effort et l'attention qui paraissent plus difficiles à évaluer. L'analyse croisée avec les variables habituelles montre que, suivant leur habitude, les maîtres spécialisés proposent une représentation contrastée, en deux temps, des capacités de leurs élèves. La plupart des autres enseignants se contente de formuler des énoncés ne contenant en général qu'une seule unité d'enregistrement, directement inspirée, le plus souvent, par la liste de termes proposés.

L'enfant dans son travail : évolution des commentaires entre la première et la seconde série



L'attention

Dans leur travail, plus de la moitié des enfants réputés déficients intellectuels légers sont décrits comme ayant des difficultés d'attention. Qu'ils soient filles ou garçons, fréquemment distraits, rêveurs, ils sont quelquefois complètement « *absents* » de la situation de classe.

L'enfant dans son travail : l'attention, première série

	Total	Filles	Garçons
Faible, distrait, rêveur	24	9	15
Bonne ou très bonne	15	5	10
Absent ou aucune attention	6	2	4
Moyenne	6	2	4
Pas de réponse	3	2	1

Les entretiens avec les maîtres soulignent cette caractéristique particulièrement ressentie dans l'enseignement ordinaire et considérée comme en partie explicative de la situation d'échec scolaire. En revanche, les instituteurs spécialisés, n'y accordent qu'une importance relative et considèrent que les défauts d'attention et de concentration sont davantage les conséquences d'un vécu d'échec et d'une difficulté à percevoir les finalités du travail demandé. D'ordinaire, ces maîtres développent une approche mettant l'accent sur l'aspect positif des compétences acquises plutôt que sur les difficultés constatées. Les appréciations les plus négatives sont formulées par les enseignants de collège²⁸⁰ et les maîtres de Cours moyen deuxième année, mais de manière moins probante pour ces derniers. Ainsi, deux groupes d'enfants se profilent au sein du corpus : l'un bénéficie d'appréciations positives, l'autre subit un regard essentiellement négatif.

Seuls 20 % des filles et 30 % des garçons font l'objet d'un second commentaire. Comme le tableau ci-après le démontre, l'étude des contenus les situe dans une logique de renforcement de l'opinion émise sur les carences des enfants, pour fonder la demande d'orientation.

²⁸⁰ $\text{Chi}^2 = 14,01$; $p = 0,00288632$

L'enfant dans son travail : l'attention, seconde série

	Total	Filles	Garçons
Pas de réponse	39	16	23
Bavard	5		5
Faible, distrait, rêveur	5	3	2
Agité	1		1
Concentré	1		1
Régulière	1		1
Manque de concentration	1		1
Persévérante	1	1	

L'effort

La seconde rubrique centralise les jugements sur le concept d'effort aussi vague dans le champ des Sciences de l'éducation que dans celui de la psychologie : l'effort. Il est cependant précisé, dans le document, par les termes entre parenthèses : « *persévérance, fatigabilité et abandon* ». Ainsi, 55 % des élèves sont décrits comme faisant peu ou aucun effort et comme abandonnant très vite devant toute situation contraignante. Néanmoins, ils sont 21 à développer une réelle persévérance. Une répartition se fait en deux groupes distincts, l'un bénéficiant d'opinions favorables, l'autre supportant des observations négatives.

L'enfant dans son travail : l'effort, première série

	Total	Filles	Garçons
Aucun ou peu d'efforts	21	8	13
Persévérant ou très persévérant	15	6	9
Abandon devant les difficultés	9	2	7
Bien	4	1	3
Beaucoup d'efforts	1		1
Courageuse	1	1	
Pas de réponse	3	2	1

L'analyse croisée avec les variables habituelles ne dégage pas de caractéristique saillante. Apparemment, les appréciations se distribuent de manière homogène, quels que soient l'efficacité intellectuelle, le genre, le type de scolarisation ou le nombre de signalements.

La seconde série se distingue, comme celle du point précédent, par le faible nombre de commentaires complémentaires. Ils touchent seulement 20 % des enfants. Leurs contenus sont très disparates et relèvent parfois davantage du

jugement de valeur sur la personne que d'une évaluation de type professionnel. Nous trouvons des formulations dures et acerbes : « *plus que largué...* », « *largement dépassé par tout ce qu'on pourrait lui proposer...* », « *résigné devant sa nullité...* » Dans la continuité de l'appréciation première, l'accent est principalement mis sur un constat de carence.

L'enfant dans son travail : l'effort, deuxième série

	Total	Filles	Garçons
Pas de réponse	42	16	26
Peu persévérant	2	1	1
Abandon	1		1
Dépassé	1	1	
N'essaie pas	1		1
Paresseux	1		1
Résigné	1		1
Se laisse vivre	1		1
Très attentiste	1		1
Volontaire	1	1	
Beaucoup d'efforts	1	1	
Persévérant	1		1

Le travail personnel

L'évaluation du travail personnel se construit, comme l'indique le tableau ci-après, dans une triple perspective : d'abord, une évaluation sommative (« *faible, très faible* », « *bien ou correct* ») ; ensuite, une appréciation quantitative (« *Aucun ou très peu* ») ; enfin, une approche qualitative (« *lent ou très lent* », « *rapide* »). La rubrique « *Divers* » regroupe les appréciations suivantes : « *n'a pas envie de travailler* », « *mauvaise présentation* » et « *très appliquée* ».

L'enfant dans son travail : le travail personnel, première série

	Total	Filles	Garçons
Aucun ou très peu	5	1	4
Faible ou très faible	2		2
Lent ou très lent	22	8	14
Bien ou correct	14	6	8
Rapide	7	3	4
Divers	3	1	2
Pas de réponse	1	1	

Se confirme ici la dichotomie, constatée dans les deux premières rubriques, entre un groupe d'une trentaine d'enfants évalué plutôt négativement et un second

ensemble d'une vingtaine d'élèves jugés favorablement. D'une manière générale, les maîtres du premier degré ont un regard moins inflexible sur les difficultés des élèves. Parmi eux, les enseignants spécialisés persistent dans leur lecture positive des capacités, refusant le froid constat de l'insuffisance de performance.

La deuxième série de données est plus conséquente que les deux précédentes : près d'un enfant sur deux fait l'objet de deux observations.

L'enfant dans son travail : le travail personnel, seconde série

	Total	Filles	Garçons
Pas de réponse	30	12	18
Négligé, peu soigné ou médiocre	8	3	5
Soigné ou très soigné	8	3	5
Bien ou très bien	3	2	1
Irrégulier	2		2
Echec en évaluation	1		1
En progrès constants	1		1
très médiocre	1		1

Les contenus mettent l'accent sur l'évaluation qualitative du travail personnel. Les arguments se dispersent de manière proportionnelle parmi la population et précisent ou nuancent le premier argument avancé, sans entrer dans la logique habituelle de renforcement de la démonstration. Au contraire, des enfants décrits d'abord comme très lents se voient gratifier d'une appréciation positive en seconde intention : *“ très lent, mais les progrès sont constants... ”*. D'autres, objets d'une appréciation positive, sont évalués beaucoup plus négativement : *“ travail rapide mais parfois très peu soigné... ”*

L'autonomie

La mesure du degré d'autonomie constitue le quatrième point de l'évaluation de l'enfant dans son travail. Selon les maîtres, plus de 60 % des élèves n'ont pas acquis cette compétence transversale nécessaire aux apprentissages. Cependant, un tiers d'entre eux ne présentent pas de difficulté dans ce domaine.

L'enfant dans son travail : l'autonomie

	Total	Filles	Garçons
Faible ou peu autonome	23	9	14
Autonome, bien ou correct	13	5	8
Aucune, très peu	11	2	9
Très autonome	4	2	2
Pas de réponse	3	2	1

Ces résultats globaux masquent deux particularités. Comme pour les évaluations précédentes, les maîtres spécialisés procèdent différemment²⁸¹. Par exemple, les quatre enfants décrits comme « *très autonomes* » proviennent de Clis et ont fait l'objet d'au moins quatre signalements à des commissions. En outre, 70 % du sous-groupe des enfants issus de l'enseignement spécialisé est déclaré « *autonome ou très autonome* ». A l'inverse, les élèves signalés par les collèges paraissent « *peu ou très peu autonomes* » pour 70 % d'entre eux²⁸².

La seconde série d'arguments, dont les énoncés sont regroupés dans le tableau ci-après, présente des contenus totalement différents de la première. Ils sont principalement relatifs à la qualité de la relation mise en œuvre par l'enfant.

L'enfant dans son travail : l'autonomie, seconde série

	Total	Filles	Garçons
Pas de réponse	25	10	15
Étayage	20	6	14
Difficulté à travailler en équipe	4	1	3
Aucune à l'extérieur de la classe	1		1
Capable de travailler en équipe	1		1
Difficulté pour comprendre les consignes	1	1	
Peu de demande	1	1	
Responsable	1	1	

La nécessité d'une relation d'étayage semble être l'une des caractéristiques pédagogiques de la population qui nous intéresse. En données cumulées pour les deux séries, plus de la moitié des dossiers comportent une appréciation indiquant un besoin d'étayage dans les apprentissages ou dans la relation. Bien que comptabilisés sous la mention « *Difficultés à travailler en équipe* », quatre enfants présentent en troisième occurrence, ce besoin important de soutien : « *très peu*

²⁸¹ $\text{Khi}^2 = 20,19$; $p = 0,00045761$

²⁸² $\text{Khi}^2 = 12,09$; $p = 0,01669355$

autonome, incapable de travailler en équipe, ne peut le faire que si je le stimule », « P. est une enfant assez autonome mais qui ne sait pas travailler avec ses camarades et qui a très souvent besoin que je la rassure sur ses possibilités et ses résultats ». Pour une majorité d'enfants, les maîtres insistent sur les difficultés à construire une relation non-dépendante du maître, du groupe ou d'un leader.

Les entretiens avec les enseignants confirment l'importance de ce type de fonctionnement psychologique chez les enfants réputés déficients intellectuels légers, y compris ceux décrits comme « *autonomes ou très autonomes* ». Comme précisé, cette appréciation concerne principalement les enfants issus de l'enseignement spécialisé. Leurs maîtres nous ont dit avoir axé leur travail sur cette compétence transversale souvent défaillante à l'entrée en classe de perfectionnement ou en Clis. Dans la plupart des cas, l'évolution a été positive pour la plupart des élèves, mais reste parfois très relative, par exemple, l'un des élèves dépeint comme « *très autonome* » dans le cadre de la classe de perfectionnement ne l'est plus à l'extérieur.

L'absence d'autonomie, dans le fonctionnement cognitif, signe l'incapacité à mettre en place un espace de pensée, dans lequel vient se construire la représentation du but, de la tâche à accomplir et la stratégie de résolution afférente. L'autonomie, comme compétence transversale, sous-entend l'accès à une existence psychique propre, à une identité stable et à une estime de soi ²⁸³ opérationnelle et suffisante, permettant de supporter à la fois le conflit sociocognitif et la remise en question des représentations. Or, pour les enfants en situation de déficience intellectuelle, la stabilité identitaire fait défaut. Cette carence affaiblit leur estime de soi et fragilise leurs représentations. Toute situation d'apprentissage déstabilise ces dernières, produit un malaise ébranlant la personne dans son identité, et génère de l'anxiété, voire de l'angoisse. Afin de s'en protéger, ils recherchent un étayage extérieur. Les maîtres spécialisés nous confient qu'une grande partie de leur action pédagogique vise, en premier lieu, à éviter de mettre leurs élèves en échec, lors d'activités scolaires. Dans le dessein de

²⁸³ Au sens où Jean Marc MONTEIL a pu la concevoir.
MONTEIL (J.M.), *Soi et le contexte*, Paris, A. Colin, 1994

restaurer leur estime de soi défaillante, ils s'efforcent, grâce à une relation de tutelle, de leur redonner la confiance nécessaire pour investir le champ scolaire.

Cette recherche d'étayage, caractéristique de notre population d'étude, peut s'exprimer de différentes manières. Par exemple, Patricia, élève de Cours moyen deuxième année, suce son pouce en attendant passivement le maître, lorsqu'elle ne peut réaliser la tâche. A l'opposé, Jérémie et Assia développent des comportements d'instabilité psychomotrice et d'agitation constante nécessitant une présence soutenue.

Les sources de stimulation et les ressorts pédagogiques

« *Les sources de stimulation et les ressorts pédagogiques privilégiés* » constituent la dernière rubrique de la grille d'évaluation de l'enfant dans son travail. Les sources de motivations ont apparemment focalisé l'intérêt des maîtres. Les ressorts pédagogiques ne les ont que peu mobilisés. Il est vrai que leur attention a été attirée par les mots proposés, entre parenthèses, à la suite du titre de la rubrique : amour propre, bonne volonté, désir d'apprendre, désir de plaire. Ils centrent davantage l'attention sur l'enfant que sur la situation pédagogique et la relation. En outre, la notion de ressort pédagogique est confuse ; la plupart des enseignants nous ont confié ne pas très bien comprendre le sens de cette formulation. Le tableau ci-après regroupe l'ensemble des arguments développés.

L'enfant dans son travail : les sources de stimulation et les ressorts pédagogiques

	Total	Série 1	Série 2
Pas de réponse	39	9	30
Bonne volonté	23	17	6
Désir d'apprendre	14	3	11
Désir de plaire	9	4	5
Amour propre	6	6	
Divers	5	5	
Apathique, passif, peu	5	4	1
Désir d'être reconnu ou remarqué	4	4	
Aime réussir	2	2	
désir de faire plaisir	1		1

A regrouper les items : « *désir d'être reconnu ou remarqué, désir de plaire, aime réussir, amour propre* », renvoyant à une relation au narcissisme et à l'image de soi et signant un besoin aigu de reconnaissance et de réassurance, on

constate que la fragilité narcissique constitue une autre caractéristique de ces enfants corrélée à leur besoin constant d'étayage dans la relation pédagogique. La formulation « *Bonne volonté* » traduit, semble-t-il, un fonctionnement similaire, basé sur la nécessité de donner une image positive de soi, malgré des difficultés scolaires importantes, dans le but de maintenir une relation à l'Autre. Lors des interviews, nous nous sommes, très rapidement, aperçu que ce terme de « *bonne volonté* » est souvent associé à un sentiment de commisération induisant un comportement caritatif de bienveillance, dans lequel les élèves semblaient trouver, malgré leurs nombreuses difficultés, une position supportable sur le plan narcissique.

Quatre enfants sont décrits comme « réfractaires » à toute situation d'apprentissage. Ils s'opposent par un comportement apathique, passif ayant pour effet, d'exaspérer les maîtres, particulièrement ceux non spécialisés. Cependant, ce résultat, faible statistiquement, masque une réalité plus ample révélée par les entretiens. Les comportements de passivité et d'attentisme, souvent liés à une carence importante dans l'autonomie et à une recherche d'étayage dans la relation au maître, constituent une autre caractéristique de cette population. L'étude longitudinale des dossiers indique que nombre d'élèves, issus des classes spécialisées, présentent ce type d'attitude lors de leur admission en classe de perfectionnement ou en Clis. Le contexte pédagogique a suscité pour eux, une évolution favorable. Apparemment, il n'en va pas de même pour les élèves de l'enseignement ordinaire.

La tonalité des appréciations tient en général à la capacité des maîtres à tolérer et à comprendre des comportements et à porter un regard positif sur ces derniers. Lorsque la conduite heurte ou provoque, soit à travers l'instabilité importante ou la passivité, l'appréciation de l'enseignant adopte une valence a minima négative, parfois presque projective²⁸⁴ pour certains, mais toujours violente et subjective. Quel sens donner en effet à des formulations telles : « *...désir de se montrer [sic] mais cela a un effet très court dans le temps...* »,

²⁸⁴ Au sens psychanalytique du terme. Il s'agit alors de prêter à l'Autre, dans un mouvement de contre-transfert, des sentiments que l'on refoule.

« ...besoin de se faire remarquer par des attitudes puérides et déplacées... »,
« ...voudrait bien faire, voudrait apprendre, mais seulement voilà !... »

Lorsque les maîtres précisent, en entretien, le sens de la mention « *bonne volonté* », ils expliquent que l'enfant traduit par son attitude une allégeance, un désir de relation et une recherche d'aide, susceptibles d'irriter quelque peu les enseignants, mais de les valoriser dans leur fonction et de leur renvoyer une image positive d'eux-mêmes. Les appréciations deviennent alors plus indulgentes et favorables : « *possède toutes ces qualités dès lors que le travail proposé est à son niveau* », « *... peut-être des difficultés certaines mais dispose d'un véritable désir d'apprendre* ».

En outre, l'absence de critères explicites souligne la subjectivité de l'appréciation. Les entretiens avec les maîtres révèlent que ce sont principalement, les signes comportementaux dans la relation qui sont pris en compte. L'absence d'agressivité, d'instabilité, de troubles importants, la gentillesse, l'obéissance et l'adhésion aux propositions du maître apparaissent comme des indicateurs pertinents de bonne volonté. Une fois encore, les maîtres spécialisés se démarquent en n'utilisant pas cette formulation, mais en soulignant d'abord, « *le désir d'apprendre* », celui de « *plaire* » et « *l'amour de la réussite* ». Le « *désir d'apprendre* », essentiel pour s'engager dans l'apprentissage, est seulement mentionné pour 3 enfants dans la première série et 11 dans la seconde. Cité sans plus de précision, en seconde intention (9 unités d'enregistrement sur 11), à la suite de l'appréciation « *bonne volonté* », cette expression confirme la prégnance du regard du maître.

Enfin, on note que seuls 40 % des dossiers comportent une seconde appréciation. Dans les deux séries, l'analyse des variables habituelles n'apporte pas d'information supplémentaire.

L'enfant à l'école

Proposé à la réflexion des maîtres, selon la même logique que les précédents, le chapitre de la feuille de renseignements se caractérise par une forte directivité dans les propositions de réponses. Chaque thème, en effet, est suivi

d'une liste de mots précis, induisant nettement les réponses des enseignants. L'étude de leurs contenus confirme que ces dernières se déterminent dans le cadre proposé. Ainsi, la « *présentation et l'attitude générale* » sont observées sous les angles de « *la tenue, de la politesse, de l'exactitude, aisance, de la vitalité, de la soumission, de la résistance et de l'opposition* ». Les « *rapports avec le maître* » sont abordés à travers « *la timidité, l'assurance, la méfiance, l'hostilité, la confiance, l'affection, la familiarité, le besoin d'être remarqué et le besoin d'être protégé* ». L'évaluation des « *rapports avec les camarades* » s'effectue par l'observation des « *affinités* » et du type de relation (« *avec les plus grands, les plus jeunes* », « *accepté, rejeté, taquin, indépendant, dominateur, susceptible, jaloux, querelleur* »). La « *conduite en classe* », quatrième thème, s'observe de deux points de vue : le premier, individuel, concerne « *l'émotivité, l'impulsivité, l'instabilité, l'inhibition, l'activité, l'apathie* », le second se centre sur la relation autour du « *respect des règles* ». Le « *comportement en récréation ou en inter-classe* », cinquième thème, appelle des réponses centrées sur la « *participation aux jeux de groupes* », les « *jeux préférés, jeux calmes, actifs ou bruyants* » ou sur les « *capacités d'organisation, de compréhension et le respect des règles* », les « *querelles* » et le « *désœuvrement* ». Enfin, le sixième thème, « *autres indications* », appelle des réponses très diverses et invite à signaler d'éventuels « *tics, maladresses, gaucherie, fabulation, mensonges, fugues, comportements sexuels, larcins...* »

Si les précédents chapitres de la feuille de renseignements ont été bien renseignées, pour celui-ci, les maîtres sont, dans leur très grande majorité, entrés dans le cadre suggéré par les listes de vocables proposés. Ils ont encadré, entouré ou souligné un ou deux des termes, faisant ainsi l'économie de la rédaction d'une appréciation. D'autres, dans une logique similaire, ont recopié les mots correspondant le mieux à leur avis sur l'élève. Les enseignants accordent apparemment peu d'importance à une observation de l'enfant dans l'école. Interrogés sur ce point lors de nos entretiens, les maîtres confient leurs difficultés à porter leur attention sur ces différents points, dans la mesure où ils se perçoivent peu compétents pour les comprendre et analyser, et mettre en œuvre une action susceptible d'influer sur les attitudes et comportements de leurs élèves à

l'extérieur de la classe. Ils affirment trouver davantage leur légitimité dans les apprentissages et dans l'évaluation des disciplines scolaires. L'analyse des énoncés met en évidence la prééminence de ce point de vue chez les enseignants des collèges. Ils remplissent uniquement les deux premiers items : « *présentation et attitude générale* » et « *rapports avec le maître* ». Cette conception existe également chez les maîtres non spécialisés qui, pour la plupart, renseignent, malgré tout, la totalité des rubriques. Les maîtres des classes spécialisées présentent, une nouvelle fois, une originalité en reliant, notamment dans les entretiens, les comportements des enfants en classe, dans le groupe scolaire et les apprentissages. Ils sont les seuls à mettre l'accent sur la qualité des relations entre enfants et avec le maître et sur le vécu de l'enfant à l'extérieur de la classe. La majorité s'abstient de tout jugement de valeur.

L'enfant dans l'école : évolution du nombre de non-réponse

	Série 1	Série 2
Présentation et attitude générale	5	28
Rapports avec le maître	5	26
Rapports avec les camarades	6	24
Conduite en classe	5	30
Comportement en récréation	10	28
Autres indications	29	51

Nous avons étudié l'absence de réponse aux différents thèmes suggérés. Le tableau suivant indique une évolution significative²⁸⁵ du taux de non-réponse qui confirme le désinvestissement progressif et la difficulté à observer l'enfant ailleurs que dans la relation d'apprentissage. 50 % des dossiers en témoignent et ne comportent qu'une seule appréciation par rubrique. En outre, la catégorie « *autres indications* » est très peu renseignée.

La présentation et l'attitude générale

Les commentaires sur la présentation et l'attitude générale sont les plus abondants. Les maîtres ont souvent donné des réponses comprenant jusqu'à trois occurrences. Ainsi, 49 dossiers comportent un avis, 26 en proposent deux et 12 en présentent trois. Nous en traitons la totalité, mais, pour des raisons de lisibilité,

²⁸⁵ $\text{Chi}^2 = 11,13, p = 0,04880035$

seuls les énoncés apparus plusieurs fois figurent sur le tableau suivant. La dispersion importante des réponses, avec 19 intitulés différents en première intention, 17 en seconde et 11 en troisième soulignent les difficultés des maîtres à renseigner cette rubrique. Avec trente-cinq thèmes différents, l'hétérogénéité des réponses conduit à dresser un portrait imprécis de la population.

Les formulations utilisées recouvrent les approches les plus diverses. Ainsi, des maîtres évaluent l'apparence (« *correcte, normal* »), d'autres les comportements (« *serviable, poli, agréable, gentil, à l'aise...* »), la psychologie de l'enfant (« *équilibré, soumis* »), certains se livrent à une évaluation sommative avec les mentions : « *bien, très bien* ». Si nous regroupons les contenus « *Correct, normal* » et « *Rien à signaler* », cette nouvelle rubrique arrive en tête des appréciations portées (17 occurrences) devant « *Poli* » qui en regroupe 16. Seules les 9 unités d'enregistrement relatives à la soumission, viennent troubler l'image, somme toute très banale, véhiculée par ce groupe d'enfants réputés déficients intellectuels. L'analyse des variables habituelles n'apporte aucune information complémentaire.

L'enfant dans l'école : présentation et attitude générale

	Total	Série 1	Série 2	Série 3
Pas de réponse	75	5	28	42
Poli	16	14	2	
Soumis	9	5	3	1
Correct, normal	8	7	1	
Rien à signaler	7	6	1	
Serviable	4	1	1	2
A l'aise	3		2	1
Bien ou très bien	3	3		
Calme	3	1	2	
Gentil	3		3	
Agréable	2		2	
Équilibré	2	1	1	
Grossier	2		2	
Souriant	2	1		1

Les rapports avec le maître

Nous constatons comme précédemment une dispersion importante des réponses des maîtres. 27 formulations différentes, largement déterminées par les mots inducteurs, sont utilisées. Certaines qualifient la relation, d'autres réfèrent à la personnalité de l'enfant : « *sensible* », « *séducteur* », « *ne tient aucun compte de ce qu'on peut lui dire* », « *docilité apparente* », « *sournois* ». 14 énoncés sur 27 ont été utilisés une fois. Néanmoins, un portrait plus précis se dessine. Dans leurs relations avec le maître, ces enfants sont plutôt confiants, et s'inscrivent dans une recherche d'étayage et de reconnaissance. Les enseignants, soulignent, lors de nos entretiens, cette dernière caractéristique. En effet, dans l'esprit des maîtres, les unités d'enregistrement « *Besoins et recherche d'étayage* » et « *Timide ou très effacé* » se superposent.

L'enfant dans l'école : les relations avec le maître

	Total	Série 1	Série 2
Pas de réponse	31	5	26
Confiant	17	10	7
Besoin et recherche d'étayage	14	8	6
Timide ou très effacé	14	8	6
Bien ou très bien	4	4	
Correct, normal	4	4	
Familiarité	3	3	
Hostilité et méfiance	4	3	1
Assurance	2	2	

Les quatre enfants, dépeints comme hostiles ou méfiants, appartiennent à des familles en conflit avec l'école ou avec leurs maîtres. Les difficultés comportementales, notamment l'instabilité psychomotrice et l'incapacité à se concentrer et à réaliser une tâche, jouent pour eux un rôle majeur dans le jugement négatif de la relation maître/élève. Ces élèves ont fait l'objet d'au moins trois signalements. Trois d'entre eux présentent une efficacité intellectuelle proche de la moyenne. L'un d'eux, ayant effectué la totalité de sa scolarité primaire dans une classe rurale à cours multiples avec le même instituteur, se voit affligé d'un dossier particulièrement négatif tant dans l'appréciation de ses connaissances que dans la description de sa personnalité. Il présente pourtant un des quotients intellectuels les plus élevés. L'entretien avec son maître révèle un ancien et

douloureux conflit de compétences avec la famille, qui s'est répété avec plusieurs enfants de la même fratrie.

L'analyse statistique des séries indique un changement qualitatif entre la première série d'arguments et la seconde. Nous ne constatons pas le mouvement habituel visant à préciser ou nuancer par la seconde appréciation, celle émise en première intention. La deuxième série se distingue par un regroupement des termes utilisés, faisant ressortir les traits principaux des relations avec le maître. L'étude des variables habituelles ne permet pas d'établir de lien entre l'efficacité intellectuelle ou l'ancienneté des troubles et la description établie. Cependant, le regard des maîtres spécialisés s'inscrit à nouveau, dans une démarche pointant les progrès et les possibilités de l'enfant alors que celle des enseignants de collège se focalise sur les difficultés dans le but d'argumenter l'orientation.

Le rapport avec les camarades

C'est encore une fois la dispersion des réponses qui constitue l'élément le plus important de cette rubrique. Nous sommes face à 35 possibilités de regroupement pour 51 unités d'enregistrement et 108 réponses possibles.

L'enfant dans l'école : les rapports avec les camarades ²⁸⁶

	Total	Série 1	Série 2
Pas de réponse	30	6	24
Accepté, bien accepté	22	20	2
Bien	5	4	1
Susceptible	4	2	2
Bonne camarade	3	1	2
Indépendant	3	2	1
Rejeté	3	3	
Querelleur	3		3
Dominateur	2	2	
Normal	2	2	
Très influençable	2	1	1
Taquin	2		2

Les contenus, positifs à 70 %, décrivent cependant avec les mentions, « *Accepté, bien accepté* », la position passive de l'enfant par rapport au groupe. Par contre, toutes les indications relatives à une position active de l'élève sont

porteuses d'une valence négative : « *Querelleur* », « *Susceptible* », « *Dominateur* ». Les enfants décrits comme hostiles et méfiants dans la rubrique précédente, se voient qualifiés ici de « *dominateur* » pour deux d'entre eux, de « *querelleur* » pour un autre et de « *très influençable* » pour le dernier.

Nous observons une dispersion proportionnelle des énoncés dans les analyses croisées avec l'efficacité intellectuelle, le nombre de signalements auprès des commissions de circonscription et le sexe. Quant à l'origine scolaire, les avis des enseignants des classes spécialisées présentent toujours un tableau contrasté et plutôt favorable alors que ceux des maîtres ordinaires et des professeurs de collège ne peuvent être distingués et se situent dans une logique déféctologique.

La conduite en classe

La dispersion des réponses est moindre mais reste cependant importante avec 19 thèmes dont 13 en première série et 12 en seconde. Seules 6 thèmes sont communs aux deux séries. Pour plus de clarté, nous avons procédé à des regroupements pouvant paraître parfois discutables, par exemple : « *sensible* » et « *émotif* ». Néanmoins, le contexte et les entretiens avec les maîtres nous y ont autorisé. En effet, pour la plupart d'entre eux, les champs sémantiques de ces deux termes se recourent largement.

Si nous regroupons les qualificatifs traduisant une sensibilité particulière ou une difficulté à gérer ses émotions, nous dégageons un nombre significatif d'enfants (36) pour lesquels les maîtres perçoivent une gêne dans le fonctionnement psychique. L'apathie, l'émotivité, la sensibilité excessive, l'instabilité psychomotrice, l'impulsivité, ou a contrario l'inhibition décrites argumentent cette hypothèse. Les analyses croisées indiquent que l'apathie et l'inhibition touchent davantage les enfants avec les efficacités intellectuelles les plus faibles. Il en est de même pour ceux dépeints comme sensibles et émotifs. L'instabilité et l'impulsivité touchent davantage les élèves avec les quotients intellectuels les plus élevés.

²⁸⁶ Comme pour le tableau précédent nous n'avons relevé que les occurrences figurant plusieurs fois.

L'enfant dans l'école : la conduite en classe

	Total	Série 1	Série 2
Pas de réponse	35	5	30
Respect des règles	14	6	8
Apathie	12	12	
Emotif, sensible	10	7	3
Instable, impulsif	9	6	3
Actif	5	4	1
Effacé ou inhibé	5	3	2
Correct, normal	5	5	
Initiative	3	1	2

Les autres caractéristiques se répartissent proportionnellement. Les recoupements avec les variables habituelles n'apportent pas d'information supplémentaire. Ni le sexe, ni le nombre de signalement, ni l'origine scolaire ne permettent de dégager de particularité saillante.

Les comportements en récréation et en interclasse

La dispersion des réponses demeure conséquente avec 24 thèmes dont 13 en première intention et 11 supplémentaires en seconde. Les dossiers provenant des collèges comportent très peu d'indications dans ce champ.

L'enfant dans l'école : le comportement en récréation et en interclasse

	Total	Série 1	Série 2
Pas de réponse	38	10	28
Actif ou très actif, initiative	24	22	2
Calme	8	7	1
Normal, rien à signaler, intégré	7	6	1
Joueur, très joueur	7	1	6
Querelleur	6	1	5
Isolé, peu intégré	5	3	2
Respect des règles	3		3
Désœuvré	2	2	
Ne joue pas, peu joueur	2	2	

L'image qui se dégage du groupe étudié ne semble pas différente quant au comportement en récréation et pendant l'interclasse de celle des enfants « ordinaires ». Les entretiens avec les maîtres sont particulièrement explicites à ce sujet. Seuls deux enfants sont repérables de par leur handicap moteur et diffèrent dans leur comportement. Ils sont plus calmes, l'un d'entre eux refuse même de

sortir en récréation par crainte des bousculades. Par ailleurs, les autres présentent une palette d'attitudes et d'activités aussi diversifiée que la population scolaire dans son ensemble.

Autres indications

Cette rubrique est la moins renseignée ; 29 dossiers ne portent aucune indication. En outre, il convient d'y ajouter les 9 mentions « *Rien à signaler* ». Il est donc très difficile de la mettre en perspective, dans la mesure où nous ne disposons que de 18 unités d'enregistrement sur 108 possibles.

L'enfant dans l'école : les autres indications ²⁸⁷

	Total
Rien à signaler	9
Maladroit, problèmes de coordination	3
Manque de maturité	2
Mensonges et fabulation	3
Ordonné, prend soin de ses affaires	3
Fugues	1
Grosses difficultés de santé, épilepsie	1
Mal dans sa peau, triste	2
Maturité sexuelle	1
Se laisse faire	1
Très désordonné	1
Difficulté à se contrôler	1

Nous constatons que les trois-quarts des énoncés ont une valence négative et que 13 enfants présentent des troubles suffisamment importants pour qu'ils soient remarqués par les maîtres et signalés comme tels. Ce sont essentiellement des problèmes liés au corps (maladresse et troubles de la coordination) et des difficultés comportementales (mensonge, immaturité, tristesse excessive, difficulté de contrôle) qui concernent cependant près de 25 % des enfants du corpus.

²⁸⁷ Les énoncés des deux séries ont été globalisés en raison de leur petit nombre.

La famille

Le septième chapitre de la feuille de renseignements scolaires s'intéresse d'abord aux relations entre l'école et la famille et ensuite à celles des familles avec leurs enfants.

Le tableau suivant rend compte de la répartition des énoncés des maîtres se déployant selon un double registre : celui d'une évaluation quantitative et celui d'une approche qualitative de la relation. La majorité des commentaires se composent d'une seule unité d'enregistrement, et, comme pour l'ensemble des points précédemment étudiés, les réponses potentielles des maîtres sont largement induites par la liste de qualificatifs figurant, entre parenthèses, près de l'intitulé. Les contenus se répartissent en 16 thèmes.

La famille : la relation famille-école

	Total	Série 1	Série 2
Pas de réponse	41	6	35
Coopération	13	11	2
Aucune	12	11	1
Bonnes ou assez bonnes	9	9	
Contacts réguliers ou fréquents	9	3	6
Peu ou très peu de contacts	9	7	2
Indifférence	4	4	
Trop présente, envahissante	2	1	1
Maison d'enfant	1	1	
Relations variables	1	1	
Beaucoup d'intérêt	1		1
Compréhension des difficultés	1		1
Confiance	1		1
Conflit	1		1
Père absent	1		1
Père opposant	1		1
Relations toujours avec le père	1		1

Les maîtres spécialisés se distinguent à nouveau et formulent leurs appréciations en utilisant un énoncé composé de deux unités d'enregistrement. En outre, ils mettent l'accent sur une approche qualitative des relations avec la famille. L'analyse des différentes variables n'établit pas de lien probant avec l'incidence de l'ancienneté des difficultés et les efficacités intellectuelles

constatées. L'absence de relation entre l'école et le milieu familial est une des caractéristiques des collèves.

Les entretiens avec les maîtres et les professeurs nous apportent des renseignements complémentaires confirmant notre constat initial de difficultés dans les relations révélées par la pauvreté des contenus²⁸⁸ et leur dispersion laissent supposer. Nous avons établi le tableau suivant en demandant à chaque maître de reprendre ce qu'il avait écrit et de préciser qualitativement la relation avec la famille.

La famille : approche qualitative des relations famille/école

	Total	Série 1	Série 2
Relations plutôt positives	34	23	11
Relations plutôt négatives	31	24	7

Deux grands groupes se dégagent. Une analyse plus fine montre que les garçons font davantage l'objet de relations négatives ou de conflits avec les familles, notamment dans l'enseignement ordinaire. A l'inverse, les enfants des classes de perfectionnement ou des Clis, malgré des problématiques individuelles et familiales parfois très complexes, bénéficient majoritairement de relations de bonne qualité entre les maîtres et les familles.

Les entretiens indiquent que la qualité de la relation entre la famille et l'école semble liée à celle de l'explicitation des difficultés de l'enfant. Lorsque la discussion entre l'enseignant et les familles, s'établit dans la recherche d'une causalité de l'échec, elle conduit à des essais mutuels de justification, dont la principale fonction semble être de projeter la responsabilité de l'échec sur la partie « adverse ». Ainsi, une des parties rend l'autre « coupable » des difficultés constatées, laquelle cherche à se disculper et accuse à son tour dans un mouvement spiralaire amenant inmanquablement à un conflit de compétences. On aboutit alors, au mieux, à ce que les maîtres qualifient d'indifférence : « *Les attitudes éducatives définies en commun ne sont pas respectées. La maman abandonne très vite et le papa se montre « absent »* » ; au pire, à des situations de

²⁸⁸ 68 occurrences sur 108 possibles

conflits ouverts qui font de l'enfant la première victime : « *Le niveau d'instruction des parents étant très faible, ils n'ont pas suffisamment d'ambition pour leurs enfants et n'écoutent jamais ce qu'on peut leur dire. Ils acceptent trop facilement des résultats scolaires très insuffisants et viennent dire que c'est nous qui ne faisons pas notre travail comme il faut. Il serait souhaitable que F. soit éloigné du milieu familial s'il veut apprendre quelque chose à l'école* ». Les maîtres spécialisés procèdent différemment, en ne mettant pas l'accent sur le constat des difficultés²⁸⁹ mais sur les possibilités d'évolution de l'enfant et sur la mesure des progrès accomplis. En outre, ils s'ancrent principalement dans une pédagogie compassionnelle rogerienne et se placent dans une perspective de coopération, dans la recherche du faire ensemble plutôt que dans une logique prescriptive, où les parties en présence s'indiquent mutuellement la voie à suivre, sans tenir compte de leurs spécificités.

La famille : les relations entre parents et enfants

	Série 1	Série 2	Total
Pas de réponse	17	48	65
Bonnes ou très bonnes relations, attention	13	1	14
Relations de surprotection	9	2	11
... ? (point d'interrogation)	9		9
Enfant livré à lui-même	1	1	2
Accepte tout de leur enfant	1		1
Désintérêt et indifférence	1		1
Education rigide	1		1
Pas de contrôle du travail	1		1
Étouffement maternel		1	1
Relations différenciées entre le père et la mère		1	1

Dans l'évaluation des relations entre parents et enfants, le taux global de réponses très faible (38 %) traduit une véritable gêne des maîtres et des professeurs s'estimant lors des entretiens, majoritairement incompetents pour cette tâche la considérant souvent comme intrusive. Par ailleurs, ils l'expriment parfois, en inscrivant un point d'interrogation comme réponse.

L'analyse des contenus met en évidence une double caractéristique largement confirmée par les entretiens. Pour les maîtres, les relations intra-

²⁸⁹ Il est vrai que ce travail a été fait antérieurement parfois non sans difficultés.

familiales sont souvent marquées, d'une part, par l'absence de symptomatologie particulière et, de l'autre, par une importante surprotection familiale, en particulier maternelle, s'exprimant parfois sous la forme d'interventions fréquentes ou de conflits de compétences marqués. Dans tous les cas, ces relations de surprotection vise à circonvenir durablement le devenir de l'enfant, au nom d'une sollicitude excessive à son égard. Elle touche principalement les garçons²⁹⁰ et les enfants les plus limités dans leurs capacités de réalisation. Les entretiens montrent également que ce type de relation dépasse la quantification qui en est faite. Elle touche également des familles dont les parents sont peu ou très peu présents à l'école, mais qui entretiennent avec leurs enfants une relation fortement connotée de soutien narcissique où la frustration est absente.

Dans cette logique, l'enfant ne peut avoir de responsabilité dans ses difficultés²⁹¹, c'est le maître qui « *ne sait pas s'y prendre* », qui « *n'aime pas l'élève* », qui « *donne des choses trop dures à faire et qui servent à rien [sic]* ». L'enfant est alors placé dans une position passive ne l'autorisant pas à mobiliser ses connaissances et ses représentations, et lui interdisant d'investir le champ des apprentissages. Il ne peut adhérer aux activités proposées, dès lors qu'elles exigent une remise en question ou qu'elles impliquent une difficulté. Ce que l'enfant recherche dans l'Autre et dans la relation qu'il essaie d'établir avec lui, c'est avant tout la confirmation de sa toute-puissance. La difficulté et l'échec sont vécus comme une blessure narcissique devenant insupportable. Certains enfants anticipent l'éventualité de l'échec et rejettent par avance les situations qui seraient susceptibles de les mettre en difficulté et de réouvrir la plaie de leur narcissisme défaillant.

Cette forme de surprotection est sans doute la plus insidieuse car elle invalide a priori l'engagement du sujet dans l'apprentissage en rendant insupportable le conflit socio-cognitif et l'abandon des représentations initiales. En effet, l'absence de capacité à se décentrer, à prendre du recul et à se situer dans un espace transitionnel, où la pensée d'autrui peut être prise en compte et intégrée,

²⁹⁰ $p = 0,0049251$ pour les garçons et $p = 0,0048847$ pour les enfants avec une efficacité intellectuelle faible.

²⁹¹ Cf. dans la partie suivante les études de cas, notamment celles de Gilles et d'Eric

est une des conséquences de l'absence de tolérance à la frustration. Sans ce savoir-être, sans cette socialisation élémentaire, il ne peut y avoir confrontation des expériences et des points de vue. Il ne peut y avoir acquisition de connaissances.

L'opinion des maîtres

Dans la dernière partie de la feuille de renseignements pédagogiques, les maîtres sont invités à exprimer leur avis. Aucune grille n'est proposée, il leur est laissé toute latitude pour le faire. Seuls deux mots « *évolution et perspectives* » sont indiqués entre parenthèses.

Conformément à la méthodologie présentée dans la première partie de cette recherche, nous avons décomposé les énoncés en unités d'enregistrements regroupées en six catégories. La première, intitulée « *Aspects pédagogiques* » rassemble les énoncés relatifs à la lecture, à la maîtrise de la langue écrite, à celle de la langue orale, aux mathématiques, à l'évaluation du niveau scolaire, aux autres disciplines, à la progression constatée, à la nécessité d'une pédagogie différente et à la référence explicite à une formation professionnelle. La deuxième, « *La référence au maître* », s'intéresse aux formulations dans lesquelles l'enseignant émet un doute ou dénie la réalité de la déficience intellectuelle. La troisième, « *La relation* », regroupe les remarques évaluant la socialisation et la communication de l'enfant. La quatrième, « *La famille* », se scinde en quatre rubriques : problèmes sociaux, difficultés familiales, origine étrangère, autres. La cinquième, « *La psychologie* », réunit les différentes références à la psychologie : nous avons distingué les aspects cognitifs, affectifs et comportementaux, et les troubles importants. Dans la sixième rubrique, « *La scolarisation* », figurent trois sous-groupes : un premier, regroupe les énoncés relatifs au passé scolaire de l'enfant, un deuxième les propositions explicites d'orientation et le dernier les prédictions de difficultés ou échecs.

Un seul dossier ne comporte pas d'avis formulé explicitement. Pour les autres, les maîtres ont rédigé des textes de contenu et d'importance très variables.

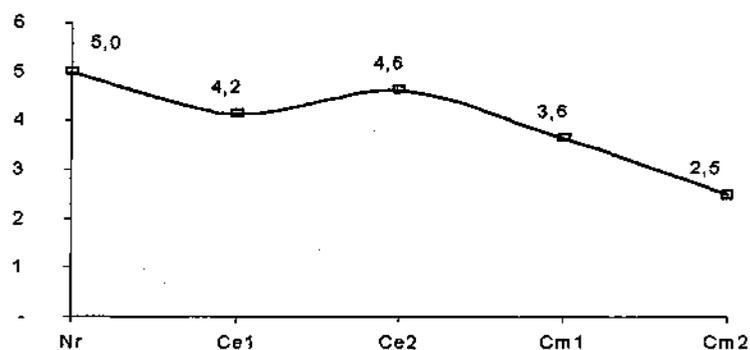
Certains ne comprennent que quelques mots, d'autres comportent des textes complexes et argumentés ainsi que le montre le tableau suivant.

Avis des maîtres : répartition des dossiers en fonction du nombre d'occurrences.

Nombre d'unités d'enregistrement	Nombre de dossiers
0	1
1	1
2	12
3	10
4	6
5	13
6	3
7	3
8	3
9	1
10	1

Nous avons relevé 226 unités d'enregistrements. Une feuille de renseignements scolaires en contient en moyenne quatre. Leur nombre ne semble pas dépendre des variables habituelles, car ni le sexe des enfants²⁹², ni le nombre de signalements antérieurs²⁹³, ni l'efficienne intellectuelle²⁹⁴ ou le type de scolarisation²⁹⁵ n'ont d'incidence probante sur les différentes productions. Seul le niveau scolaire présente une légère influence : plus il est faible, plus le nombre moyen d'occurrence est élevé.

Avis des maîtres : incidence du niveau scolaire sur le nombre d'occurrences



²⁹² $p = 0,91256012$ pour $\text{Khi}^2 = 1,48$

²⁹³ $p = 0,95748470$ pour $\text{Khi}^2 = 1,53$

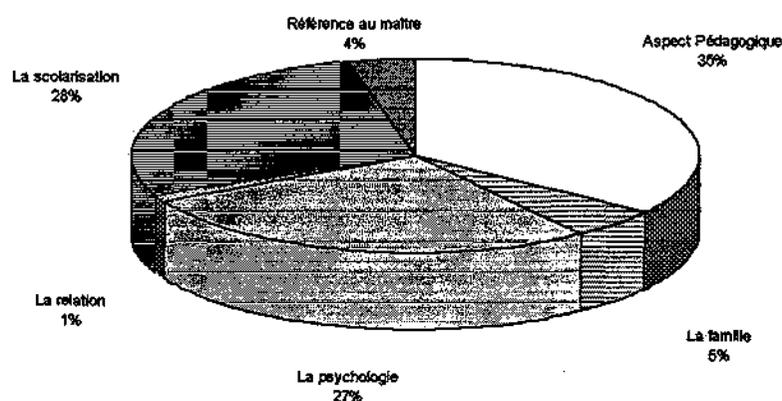
²⁹⁴ $p = 0,99910191$ pour $\text{Khi}^2 = 0,58$

²⁹⁵ $p = 0,7403458$ pour $\text{Khi}^2 = 0,11$

les contenus sont globalement, peu dispersés et se répartissent en 24 thèmes regroupés en 6 rubriques d'inégale importance.

Les considérations pédagogiques arrivent en tête avec celles relatives à la scolarisation. Il convient de noter l'importance accordée aux arguments d'ordre psychologique motivant un tiers des avis des maîtres. La catégorie « *La référence au maître* » pourrait être comptabilisée avec la précédente, dans la mesure où elle réunit des occurrences centrées sur le doute et les hésitations des enseignants (« *je ne sais que penser de P.* ») et sur le déni de la déficience intellectuelle (« *H. n'est pas débile mais il est trop faible pour envisager une scolarité normale* »). En revanche, les références à la famille et à son fonctionnement apparaissent comme suscitant peu l'opinion des enseignants confirmant de la sorte la méconnaissance et le malaise perçus et évoqués précédemment. Il en est de même dans l'observation et l'évaluation de la relation portant sur les capacités des enfants à communiquer et sur leur niveau de socialisation.

Avis des maîtres : répartition des unités d'enregistrement



L'étude des variables relatives au sexe, à l'efficiencia intellectuelle et au niveau scolaire ne montre pas d'incidence marquante. Les contenus classés dans les rubriques « *La pédagogie* », « *L'aspect psychologique* » et « *La*

scolarisation », présentent une dispersion des énoncés, quasi-identique ²⁹⁶ à celle des quotients intellectuels. Ceci indique clairement que la déficience intellectuelle légère, telle qu'elle est évaluée à l'aide de tests, ne se traduit pas, dans les avis formulés par les maîtres, par des remarques particulières ou des caractéristiques notables permettant d'établir une typologie particulière. Il convient de préciser que les enseignants n'ont pas connaissance des mesures de QI lorsqu'ils renseignent les dossiers pédagogiques. Ils ne sont donc pas influencés par une information susceptible d'orienter leurs appréciations et rendent compte ainsi de ce qu'ils observent chez l'enfant. En outre, la différence d'appréciation plusieurs fois constatée dans les chapitres précédents entre les maîtres spécialisés et ceux qui ne le sont pas ne se vérifie pas ici ²⁹⁷. Globalement, leurs arguments se répartissent d'une façon similaire à celle de leurs collègues même s'ils utilisent plus, dans l'analyse des rubriques, des contenus évoquant les aspects psychologiques des difficultés des élèves et se prononcent moins en terme de scolarisation.

Comme le tableau ci-après en rend compte, les aspects pédagogiques se regroupent en sept sous-rubriques d'inégale importance.

Avis des maîtres : les aspects pédagogiques

	Nombre d'unités d'enregistrement
Evaluation du niveau scolaire	30
Progression constatée	13
Nécessité d'une autre pédagogie	12
Maîtrise de la langue	11
Mathématiques	6
Référence à l'aspect professionnel	6
Autres disciplines	1

Paradoxalement, 10 dossiers ne comportent aucune référence au niveau pédagogique. Pour les autres, l'évaluation du niveau scolaire arrive en tête, formulée fréquemment comme un constat de carence et d'insuffisance. Elle

²⁹⁶ $p = 0,98286044$ pour « la pédagogie », $p = 0,99814188$ pour « aspects psychologiques » et $p = 0,99639827$ pour « la scolarisation ».

²⁹⁷ $\text{Khi}^2 = 5,58$ pour $p = 0,34973408$

s'effectue exclusivement en termes génériques : « *n'a pas atteint un niveau de CE2...* », « *trop petit niveau pour ...[envisager une scolarité en sixième]...* », assortis le plus souvent de la mention de la nécessité d'une autre pédagogie : « *L'orientation vers une structure moins scolaire est nécessaire...* », « *avec un enseignement plus adapté...[G. pourrait progresser]...* »

Les maîtres spécialisés ne notifient pas d'entrée l'évaluation du niveau scolaire. Ils soulignent plutôt la progression constatée : « *Le niveau reste faible, mais depuis son entrée en classe de perfectionnement, L. a régulièrement progressé...* » ; « *...P. a une capacité d'évolution intéressante* ».

L'approche disciplinaire est peut fréquente et intervient essentiellement dans le but d'appuyer un constat général d'échec et d'insuffisance. Nous avons regroupé dans l'item « *Maîtrise de la langue* » l'ensemble des unités d'enregistrements se référant à la pratique de l'écrit (6 unités) à celle de l'oral (2 unités), et à la lecture (3 unités). La référence aux mathématiques (6 unités) est souvent utilisée positivement, afin de souligner les capacités des élèves et leurs possibilités de suivre une scolarité en SES-SEGPA.

La tête de chapitre intitulée : « *La scolarisation* » regroupe 62 arguments dont les contenus se partagent en trois séries.

Avis des maîtres : la scolarisation

	Nombre d'unités d'enregistrement
Historique de la scolarisation et des difficultés	13
Prédiction de difficultés ou d'échec	23
Proposition explicite d'orientation	26

L'historique de la scolarisation et de ses difficultés sert fréquemment d'introduction à la formulation de l'avis des maîtres. Avec la mention du niveau scolaire et la prédiction de difficultés à venir, il constitue un des trois points d'appui de l'argumentation et la situe résolument dans une perspective déféctologique. Les énoncés suivants formulés par un maître de Cours moyen deuxième année et un professeur de collège en rendent compte : « *depuis toujours des difficultés importantes gênent les apprentissages, le niveau reste très en deçà*

de la normale et laisse présager des difficultés majeures en sixième » ; « Apparemment les problèmes sont anciens, un redoublement de la sixième paraît illusoire et inutile tant le niveau atteint est ridicule... ». 12 des 13 unités d'enregistrement relevées ici comme premier argument confirment une volonté de démontrer l'antériorité des problèmes et leur aspect structurel. L'échec est alors celui de l'enfant et non pas celui de l'institution.

Les prédictions de difficultés ou d'échec formulées pour 23 enfants, le sont parfois de manière très dure et ont pour fonction principale d'argumenter l'hypothèse d'orientation. Elles soulignent la probable inadaptation de l'élève à l'enseignement prodigué en collège qui apparaît, aux yeux des maîtres, hors de portée des enfants. Elles introduisent le plus souvent les propositions d'orientation. Cependant, notons que ces dernières ne sont formulées explicitement que pour 26 élèves, dont 17 proviennent de Clis ou de classes de perfectionnement. Sollicités sur ce point lors des entretiens, les enseignants « ordinaires » nous disent leur méconnaissance des structures de l'enseignement spécialisé et leur doute et leurs hésitations quant à l'indication possible. Ils tendent à laisser le choix à des personnels qu'ils disent être plus compétents : les psychologues scolaires et les membres des commissions.

Le troisième regroupement est formé par les 61 unités d'enregistrement relatives à la psychologie se divisant en 4 sous catégories.

Avis des maîtres : les références à la psychologie

	Nombre d'unités d'enregistrement
Psychologie cognitive	25
Psychologie des affects	23
Psychologie des comportements	11
Evocation de troubles psychologiques	2

Le constat de troubles psychopathologiques concerne deux garçons, suivis depuis de nombreuses années par le secteur de psychiatrie infanto-juvénile. Les trois autres catégories, faisant référence à la psychologie, s'enchevêtrent constamment dans les argumentations des enseignants et paraissent en fait interchangeables. Elles cautionnent, par un discours scientifique extérieur à celui

du pédagogue, des constats d'échec et des propositions d'orientation. Les troubles du comportement, bien qu'apparaissant peu ici, jouent un rôle essentiel dans la décision des maîtres. Les entretiens nous ont permis de noter combien ils gênaient dans la relation pédagogique et combien ils induisaient un regard négatif, à la fois sur la personne et sur ses performances scolaires. Ils touchent principalement les enfants provenant des collèges.

La psychologie des « affects » est essentiellement utilisée dans une perspective compassionnelle, visant davantage à « excuser » l'enfant qu'à expliquer ou décrire un fonctionnement psychologique et ses incidences sur les apprentissages. Sur ce point, les entretiens avec les maîtres confirment notre interprétation et font ressortir la dimension caritative de leur approche. Ce regard n'est pas sans soulever des questions sur la commisération, parfois condescendante, qu'il contient, mais également sur la position qu'il donne à l'enfant. Dans la maîtrise de la langue et dans les mathématiques, nous avons vu comment cette conception influe sur la proposition de situations pédagogiques singulièrement réifiées²⁹⁸. Apparaît un mouvement spiralaire se décomposant de la sorte : l'enfant est en difficulté, il s'angoisse, ce qui diminue ses capacités de réalisation et augmente l'échec. L'angoisse augmente proportionnellement ; l'élève s'enferme dans des mécanismes amputants sur le plan cognitif amenant de nouvelles difficultés, etc. La réponse caritative apportée dans la relation pédagogique par la volonté implicite d'éviter la dimension douloureuse et la tension de l'apprentissage, susceptibles de réactiver un « traumatisme », conduit en fait à proposer plutôt des situations pédagogiques de reproduction et d'utilisation de connaissances déjà acquises dans un mouvement d'appauvrissement progressif des capacités et des intérêts. C'est d'ailleurs ce que les enseignants constatent lorsqu'ils font référence aux concepts de la psychologie cognitive. Ils soulignent la faiblesse structurelle des stratégies et les incapacités structurelles liées à la difficulté à percevoir le sens de la tâche comme ses finalités. Les raisonnements sont labiles et difficilement transférables d'un objet de savoir à un autre. L'inférence et l'analogie avec des situations de référence sont peu efficaces ; la mémoire ne fonctionne que dans un rapport étroit au réel.

Enfin, affleurent, notamment à travers les entretiens, les difficultés comportementales venant altérer ou rendre impossible les situations de confrontation des représentations lors des apprentissages. Le manque d'autonomie et la recherche constante d'étayage²⁹⁹ rendent hypothétiques les possibilités d'évolution. Ce dont témoignent les trois occurrences relatives à la relation de l'enfant avec ceux qui l'entourent. L'accent porte essentiellement sur des lacunes inhérentes à la socialisation et à la communication.

Paradoxalement, les problèmes sociaux affectant lourdement la majorité de notre population d'étude n'interviennent que très peu dans la formulation des avis des maîtres. Seuls quatre enfants sont dépeints comme présentant des difficultés familiales dues à un alcoolisme sévère d'un des deux parents. Quatre autres ont des familles aux prises avec des situations de grande précarité, de chômage et de graves maladies. Enfin, la mention de l'origine étrangère intervient trois fois dans le but de justifier une proposition d'orientation : « *enfant ruandaise...* » et de manière plus dramatique « *la famille ne parle pas le français, J. n'a pu faire aucun progrès...* ».

Nous terminons l'étude de ce dernier point par le rapport du maître à lui-même tel qu'il apparaît lorsqu'il synthétise en quelques lignes ses observations sur un enfant. Sept enseignants n'hésitent pas à faire part de leur doute, de leur hésitation. Dans les entretiens, ils admettent une insatisfaction profonde et une grande frustration de n'avoir pas su ou pu aider l'enfant. Trois d'entre eux émettent des doutes sur une éventuelle difficulté intellectuelle des enfants qu'ils ont pourtant signalés.

²⁹⁸ DUTILLEUX (G.), *jam. cit.*

²⁹⁹ Voir à ce propos les commentaires dans les chapitres précédents

Troisième partie :
Essai de typologie psychologique...

Comme souligné en introduction, la question essentielle en psychologie de l'enfant et de l'adolescent est de savoir ce qu'il adviendra de l'évolution de l'enfant, compte tenu de ce qui est repéré à un moment donné de son histoire, si des désordres pathologiques durables s'ensuivront ou si les troubles disparaîtront avec sa maturation biopsychique. Il s'agit d'un être en devenir et de nombreux remaniements peuvent intervenir, rétablissant des positions qui, nous dit Anna FREUD³⁰⁰, pouvaient paraître définitivement compromises. L'enfant déficient intellectuel n'échappe pas à cette règle. Lui aussi s'inscrit dans la construction d'un fonctionnement psychique complexe en constante évolution.

En assignant à la déficience mentale un statut nosographique particulier, étayé sur la recherche d'une étiologie organique³⁰¹ ou d'une psychogenèse pure et en conservant trop souvent un point de vue fixiste, les théories traditionnelles ont bien souvent contourné cette question. L'expérience clinique et le suivi longitudinal des enfants réputés déficients intellectuels légers montrent qu'on ne peut en faire l'économie.

Chapitre 1

L'analyse de contenu des dossiers psychologiques

Nous procédons ici à l'analyse des dossiers psychologiques, utilisés par la CCSD en vue de l'orientation en SES ou SEGPA, des enfants composant notre population d'étude. Dans un premier temps, nous décrirons les tests psychométriques, scolaires et projectifs appliqués puis nous étudierons les contenus des dossiers. En outre, nous avons confronté notre compréhension de chaque dossier avec celle du psychologue l'ayant rédigé.

L'examen psychologique

Les comptes-rendus d'examens psychologiques présentent des approches méthodologiques très hétérogènes. Les tests et le déroulement de l'examen diffèrent au gré des psychologues. Si nous retrouvons une évaluation de

³⁰⁰ FREUD (A.), Le normal et le pathologique chez l'enfant, Paris, Gallimard, 1965

³⁰¹ ZAZZO (R.), Les déficiences mentales, Paris, A. Colin, 1969

l'efficience intellectuelle dans 53 des 54 dossiers, les outils utilisés pour les autres investigations sont très variables. Se dégagent trois types de pratiques, qui correspondent à trois positions institutionnelles. Ainsi, les conseillers d'orientation-psychologues des Centres d'information et d'orientation se contentent, en général, d'effectuer une mesure de l'efficience intellectuelle à l'aide de l'échelle de WECHSLER sans utilisation d'autres tests projectifs ou scolaires. L'examen se déroule au CIO en une seule fois. Les psychologues scolaires des Réseaux d'aide spécialisée complètent la mesure du QI par une évaluation du niveau scolaire et de la lecture, par un entretien clinique et des tests projectifs. Ils s'efforcent de rencontrer les familles. Les examens psychologiques sont souvent fractionnés en plusieurs séances. Les psychologues, exerçant dans les établissements spécialisés, privilégient une approche clinique fondée sur des entretiens, des observations ou des réunions de synthèse.

L'examen psychologique : la typologie des actes

	Nombre de dossiers concernés
WISC-R	53
Tests scolaires	32
Tests de lecture	18
Tests projectifs	24
Entretien avec l'enfant	7
Synthèses	31

Le tableau indique que l'évaluation des compétences scolaires, effectuée à l'aide de tests scolaires et de tests de lecture, est présente dans les trois-quarts des dossiers. L'emploi de tels outils implique la mesure sommative d'un niveau scolaire atteint susceptible de justifier l'orientation vers une Section d'éducation spécialisée. On ne peut que souligner le caractère redondant d'une telle procédure dans la mesure où les enseignants ont déjà renseigné le dossier pédagogique et expertisé ces compétences en les situant dans une perspective longitudinale³⁰². La description des tests serait fastidieuse et hors propos. Néanmoins, il est utile de préciser qu'ils évaluent essentiellement le niveau scolaire atteint en français et en mathématiques dans des conditions de passation individuelle proches de celles d'une composition mensuelle ou d'une interrogation écrite. La validité d'un test

³⁰² Les maîtres appuient leurs observations en général sur la durée d'une année scolaire.

tient au respect scrupuleux des consignes : la passation a lieu en une seule fois, dans un temps le plus souvent limité ; l'enfant ne bénéficie d'aucune aide. Nous avons recensé les deux types de tests utilisés :

L'examen psychologique : les tests pédagogiques

	Série 1	Série 2	Total
Test de Bourdier ESQ 64 ³⁰³	21	2	23
Tests acquisitions scolaires ³⁰⁴	11		11

Ainsi en 1994-1994, les compétences scolaires de 34 enfants fait l'objet d'une évaluation à partir d'outils mis au point à la fin des années 1970 s'appuyant sur les programmes scolaires et sur l'approche de l'apprentissage et de la construction des savoirs de cette époque. Il en est de même pour les tests évaluant les compétences en lecture. Le tableau suivant les présente et donne une indication de leur fréquence d'utilisation.

L'examen psychologique : les tests de lecture

	Série1	Série 2	Total
Jeannot et Georges ³⁰⁵	2	2	4
L'alouette ³⁰⁶	10		10
La Pipe et le Rat ³⁰⁷	6		6

Le test le plus fréquemment utilisé, pour l'évaluation de la lecture, est celui de Pierre LEFAVRAIS : « *l'alouette* », dont l'obsolescence est unanimement reconnue chez les didacticiens du français. Il mesure la vitesse et l'exactitude du déchiffrage indépendamment du sens ³⁰⁸. Ce matériel fondé sur des conceptions antédiluviennes de la lecture oralisée ne rend compte que très partiellement de

³⁰³ ESQ 64 : test d'évaluation du niveau scolaire, BOURDIER (G.), *Echelle scolaire 64*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1984, (annexe p. 418)

³⁰⁴ TAS : *Test d'acquisitions scolaires*, Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 1982, (annexe p. 419)

³⁰⁵ Nous n'avons pu retrouver de référence bibliographique pour ce test à la Bibliothèque Nationale de France. Une photocopie de protocole est jointe en annexe p. 416

³⁰⁶ LEFAVRAIS (P.), *Manuel du test de l'alouette : test d'analyse de la lecture et de la dyslexie*, Paris, 2^{ème} édition, Editions du Centre de psychologie appliquée, 1967, (annexe p. 414)

³⁰⁷ LEFAVRAIS (P.), *La Pipe et le rat : ou l'évaluation du savoir-lire du cours préparatoire à l'enseignement supérieur : test de lecture silencieuse*, Issy-les-Moulineaux, Editions EAP, 1987 (annexe p. 415)

³⁰⁸ Cf. annexe p. 414

l'acte lexique. Le test du même auteur, « *La pipe et le rat* », fonctionne de façon similaire, malgré une présentation plus actuelle : il vise prioritairement à mettre en évidence les difficultés liées à une éventuelle dyslexie ³⁰⁹.

En résumé, il est surprenant de constater la place qu'occupent les évaluations des compétences scolaires au sein des bilans psychologiques. Elles représentent hors les tests d'intelligence, 40 % de l'ensemble des actes des psychologues. La compréhension de la déficience intellectuelle légère étayée dans cette approche psychologique se fonde, semble-t-il, sur des observations dans le champ scolaire. De manière toute aussi surprenante, nous ne trouvons pas trace d'utilisation d'outil d'investigation du fonctionnement cognitif.

L'évaluation de la dynamique psychique et de la structure de la personnalité s'effectue classiquement, lors d'un examen psychologique, à l'aide de l'entretien et de tests projectifs. L'entretien clinique place l'enfant en tant que sujet actif, organisateur de son propre mode de communication. « *Ce n'est pas un interrogatoire mais une écoute* », nous précise Jean BERGERET ³¹⁰. Il s'agit d'instaurer une communication authentique inscrite dans une position intersubjective. C'est un acte professionnel qui permet à la personne accueillie d'organiser spontanément son mode d'expression relationnelle, de donner à voir son type d'angoisse et ses principaux mécanismes de défense. Le psychologue note alors la façon de négocier l'angoisse, l'agressivité, les possibilités d'identifications, les inhibitions, les facultés défensives ou adaptatives, les conflits et les défenses... Sur les 54 comptes rendus en notre possession, seuls 7 comportent la mention d'un entretien avec l'enfant, 7 autres avec la famille et l'enfant et 2 avec la famille seule. Les deux tiers des enfants orientés en SES-SEGPA l'ont été sans que ce type d'exploration de la personnalité ait été conduit. Notre propos est cependant à nuancer, car les entretiens avec les différents psychologues révèlent que si, rares sont ceux qui ont la formation nécessaire à la conduite de ce type d'examen, ils pratiquent volontiers un interrogatoire

³⁰⁹ Nous avons développé longuement dans le chapitre 3 de la deuxième partie de cette thèse les conceptions actuelles de l'acte lexique comme ont pu nous aider à le penser des auteurs comme Emilia FERREIRO, Gérard CHAUVÉAU, et des didacticiens tels Marcel LAISNE et Roselyne ENFROY.

³¹⁰ BERGERET (J.), *Psychologie pathologique*, Paris, Masson, 1990, p.116

bienveillant afin de permettre à l'enfant de se situer dans son histoire personnelle. Ils s'assurent ainsi que ce dernier a compris l'utilité de la consultation psychologique. A-t-il conscience de ses difficultés scolaires ? Comment les gère-t-il ? Quel est son projet personnel ? Ils synthétisent cet échange dans leur compte rendu, sans pour autant mentionner cette forme d'entretien en tant que telle.

Les tests projectifs permettent au psychologue de dresser un tableau de l'appareil psychique, de sa structuration, de son fonctionnement et des principaux mécanismes de défense du moi. On note cependant que seuls 24 enfants ont bénéficié d'une telle exploration et que les divers tests utilisés ne permettent pas les mêmes investigations. Ils se répartissent sur une large palette. D'une part, nous trouvons le test du dessin du bonhomme de Florence GOODENOUGH³¹¹ interprété selon la méthodologie proposée par Jacqueline ROYER³¹² qui sert à établir une approche de la maturité cognitive mais également de la problématique psychique ; d'autre part, à l'autre extrémité de la gamme, le psychodiagnostic d'Herman RORSCHACH³¹³ donne un aperçu en profondeur de la structure de la personnalité.

Le dessin de famille de Louis CORMAN³¹⁴ esquisse le fonctionnement familial et la place fantasmatique de chacun. Le D10³¹⁵ de Jean LE MEN caractérise la pratique des psychologues scolaires ayant effectué leur formation au Centre de formation des psychologues scolaires de Grenoble.

Le tableau suivant met en évidence les différents tests, leur fréquence d'apparition et l'ordre d'utilisation. La rubrique « *Divers* » regroupe d'autres

³¹¹ GOODENOUGH (F.), L'intelligence d'après le dessin, le test du bonhomme, Paris, PUF, 1956, (annexe p.412)

³¹² ROYER (J.), La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme, Bruxelles, Editest, 1984

³¹³ RORSCHACH (H.), Psychodiagnostic, Paris, PUF, 1962 (annexe p. 409)

³¹⁴ CORMAN (L.), Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique, Paris, PUF, ouvrage non daté (annexe p. 408)

³¹⁵ Nous n'avons pu trouver de bibliographie sur ce test. La Bibliothèque Nationale ne possède pas de référence ni sur périodique, ni sur ouvrage. Il semblerait que seuls des photocopiés et le cours de Jean LE MEN puissent donner de plus amples renseignements. La consigne est la suivante : « dessinez un paysage avec un homme, une route, une femme, des montagnes, un garçon, une maison, une fille, une rivière, un animal, une auto ». Cf. annexe p. 406.

outils, comme le Thematic apperception test (TAT)³¹⁶, l'AT-9 inspiré des travaux de Gilbert DURAND³¹⁷, le D-19³¹⁸, et le test mis au point par Maxime PRUDHOMMEAU³¹⁹ dans une visée génétique et utilisé ici comme outil projectif.

L'examen psychologique : les tests projectifs

	Premier test	Deuxième test	Troisième test	Total
D10	13	1		14
Dessin de famille	1	4	2	7
Divers	3	2	1	6
Test du Bonhomme	3	2		5
Rorschach	4			4

De fait, l'exploration du fonctionnement psychique semble singulièrement absente des bilans psychologiques effectués par les conseillers d'orientation-psychologues ; elle est faiblement présente dans la pratique des psychologues scolaires. Rappelons que ce type d'investigation est rendu obligatoire par la circulaire ministérielle³²⁰ de novembre 1991 pour tous les enfants scolarisés en Clis. Les entretiens avec ces personnels indiquent que ces tests requièrent une formation que tous ne possèdent pas. Seuls ceux qui en ont bénéficié au cours de leur formation initiale ou continue les mettent en œuvre particulièrement en ce qui concerne le psychodiagnostic d'Herman RORSCHACH et le TAT³²¹. Le faible nombre d'investigations du fonctionnement psychique, pour les enfants réputés déficients intellectuels légers, n'en demeure pas moins surprenant. Les résultats obtenus dans la mesure de l'efficacité intellectuelle semblent expliquer à eux seuls le déficit constaté. Les psychologues seraient-ils face à une situation « intenable » les invitant à proposer une orientation à partir du constat d'un déficit

³¹⁶ TAT : Thematic apperception test de Robert MURRAY. Cf. annexe p. 410

BRELET (F.), *Thematic apperception test : fantasme et situation projective*, Paris, Dunod, 1986

³¹⁷ Le test AT-9 est une autre spécialité du Centre de formation des psychologues scolaires de Grenoble, il est construit à partir des travaux de Gilbert DURAND.

DURAND (G.), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1984

³¹⁸ Le D19 est un test sur lequel nous n'avons pu rassembler aucune bibliographie. Une photocopie de protocole est jointe en annexe page 407.

³¹⁹ PRUDHOMMEAU (M.), *Dépistage et prévention des inadaptations scolaires*, Paris, ESF, 1975, cf. annexe p. 405

³²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, *jam. cit.*

³²¹ CHABERT (C.), *Les méthodes projectives*, Paris, PUF, 1984

sur lequel ils n'ont eu aucune action et pour lequel ils sont singulièrement démunis d'outillage conceptuel et clinique. L'étude des énoncés nous permettra d'approfondir cette hypothèse.

Enfin, la totalité des dossiers indique qu'un échange a eu lieu entre l'enseignant en charge de l'enfant et le psychologue. Dans les collèges, la liaison le plus souvent conjoncturelle, est parfois effectuée par le chef d'établissement, qui se positionne également comme origine de la demande d'examen psychologique. Dans l'enseignement élémentaire, compte-tenu de la plus grande proximité entre psychologues et maîtres, le projet d'orientation est longtemps débattu et abouti souvent à une position consensuelle, notamment pour les élèves suivis par les Réseaux d'aide spécialisée.

L'étude des contenus

Dans l'étude des contenus, nous utilisons la méthodologie explicitée dans la première partie de ce travail. L'unité d'enregistrement choisie est le thème. Il a paru en effet intéressant de saisir, non pas la nature linguistique des énoncés formulés par les psychologues scolaires mais leur nature sémantique. Au cours de la phase de « *lecture flottante* »³²², nous avons noté que certains éléments du discours psychologique intervenaient plus fréquemment que d'autres et se prêtaient donc à une analyse thématique plus aisée que celle des feuilles de renseignements scolaires.

Nous avons élaboré une catégorisation permettant de concrétiser les thèmes à étudier. Le premier se rapporte à la psychologie du comportement ; le deuxième à celle de l'intelligence ; le troisième à la gestion des affects ; le quatrième aux aptitudes³²³ sous leurs aspects langagiers et psychomoteurs. Nous nous intéressons également à l'entourage de l'enfant qu'évoque le psychologue et aux influences familiales, sociales ou médicales. Les mentions sur les compétences de communication et le niveau de socialisation sont également notées. Les différentes prestations scolaires (lecture, orthographe, langue écrite et

³²² Cf. BARDIN (L.), *jam. cit.*

³²³ En référence au concept d'hétérochronie de René ZAZZO, *jam. cit.*

mathématiques), la culture générale et les motivations font l'objet de catégories particulières, de même que le déni de la déficience intellectuelle et les propositions d'orientation.

Les unités d'enregistrement sont également affectées d'une valence positive ou négative. Celle-ci est déterminée positivement lorsque les éléments exprimés valorisent la dynamique psychologique personnelle du sujet et négativement dans le cas contraire. Cette opération s'est avérée délicate car elle introduit un clivage quelque peu formel autorisant le jugement de valeur de l'observateur sur des éléments qui ne sont en principe qu'informatifs. Dans le but de contenir toute interprétation abusive, c'est la tonalité globale de l'unité de contexte et du rapport psychologique qui détermine la direction donnée. Ainsi, les éléments de comportements exprimés de la manière suivante : « ...très coopérant... », « ...participe activement et fait preuve de bonne volonté... » sont codés positivement et les énoncés suivants : « ...très agité... », « ...peu persévérant... » le sont négativement.

Enfin les co-occurrences, c'est-à-dire la présence simultanée de plusieurs unités d'enregistrement dans une unité de contexte sont l'objet de notre attention. Elles sont en effet fréquentes dans les rapports psychologiques et jouent un rôle évident dans la problématique décisionnelle : « *G. présente des capacités certaines mais sa situation familiale et sociale est telle que seule la SEGPA de Brives peut encore l'accueillir* ». L'association de ces quatre éléments montre que le psychologue écarte une caractéristique psychologique (la déficience intellectuelle) et utilise le détour par deux données extra-psychologiques pour justifier le choix d'une structure accueillant des enfants déficients intellectuels.

Nous avons relevé, dans la première colonne du tableau suivant, le nombre d'unités d'enregistrement par catégories. La deuxième présente les unités favorables à l'enfant. La troisième regroupe les unités négatives mettant l'accent sur des points préjudiciables.

Etude des énoncés psychologiques : les résultats

Thème	Unités d'enregistrement		Unités positives		Unités négatives	
Psychologie du comportement		136		56		80
Psychologie de l'intelligence		115		76		39
Psychologie des aptitudes :						
le langage,		17		1		16
l'orientation spatio-temporelle	37	15	5	2	32	13
l'investissement du corps		5		2		3
L'affect		61		16		45
Les personnes citées		36		6		30
Les influences :						
la famille,		19				19
le groupe social,		45				45
médicales		2				2
La socialisation et la communication		23		13		12
Les prestations scolaires :						
la lecture		44		9		35
l'orthographe		38		2		36
la langue écrite	156	22	27	4	129	18
les mathématiques		37		5		32
la motivation		15		7		8
Le déni de déficience intellectuelle ³²⁴		18		17		1
Orientation en SEGPA		54				
		702		216		380

Les éléments rassemblés ci-dessus nous renseignent sur les critères utilisés par les psychologues en vue d'orienter les enfants présumés déficients intellectuels légers vers des structures spécialisées. La première remarque que repose sur l'observation des valences. Le nombre d'unités négatives (380) domine très largement celui de celles positives (216). Il va de soi que les enfants examinés présentent des difficultés importantes, mais l'argumentaire semble consister à mettre l'accent sur les points négatifs et à les utiliser pour appuyer la proposition d'orientation. Comme dans le champ pédagogique, l'orientation des élèves s'effectue selon une perspective déféctologique³²⁵.

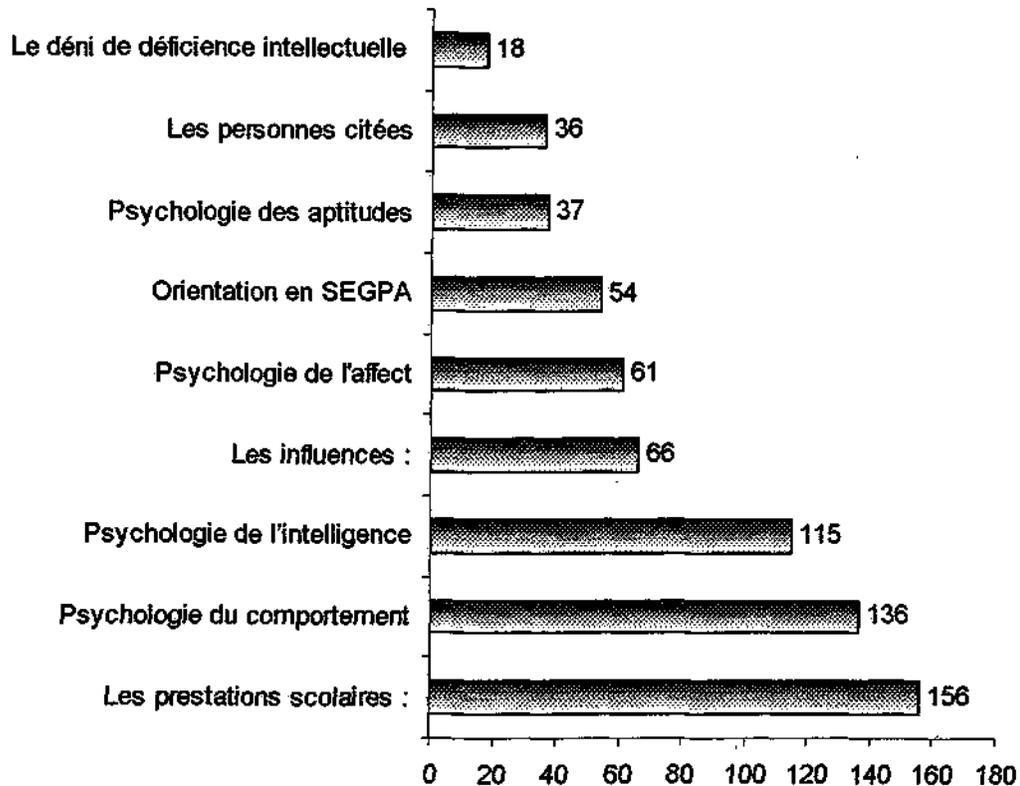
Le second constat montre une grande hétérogénéité dans les résultats de chaque thème.

³²⁴ Nous avons choisi ce thème en référence à Bernard GOSSOT qui l'évoque dans sa thèse.

GOSSOT (B.), *Psychologie des adolescents en situation d'échec global*, Lyon, Université de Lyon II, 1985

³²⁵ C'est également la constatation de Bernard GOSSOT, *jam. cit.*

Etude des énoncés psychologiques : répartition des thèmes



La mention des prestations scolaires arrive paradoxalement en tête, de manière quasi-tautologique, avec l'approche pédagogique, ce qui pose directement la question de la pertinence d'une telle exploration au cours d'un examen psychologique. En outre, quelle est l'utilité d'appréhender cet aspect de l'enfant dans la mesure où il y a échec scolaire avéré ? Il convient de souligner cet aspect « remarquable » du concept de déficience intellectuelle légère dans lequel l'approche psychologique s'appuie prioritairement sur une évaluation de type pédagogique destiné à démontrer l'existence d'une pathologie ou d'un dysfonctionnement.

Il est également surprenant et révélateur d'observer que le nombre de données comportementales devance celui de celles relatives à l'efficiace intellectuelle, pour expliquer ce qui à l'origine participait d'une hypothèse de déficience intellectuelle légère. Dans la continuité, on note également la très faible référence à la psychologie cognitive. Enfin, les affects et l'évocation de la

structuration psychologique sont peu pris en compte. Il paraît maintenant opportun d'analyser point par point les renseignements recueillis.

Nous pensons qu'il n'y a pas lieu, à propos des prestations scolaires, d'analyser en détail la répartition rassemblant le plus grand nombre d'unités (156) dont 27 positives et 129 négatives, car nous savons que les enfants, soumis à l'examen psychologique et proposés à une orientation vers une SES-SEGPA, sont en situation d'échec scolaire manifeste. Les opinions des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation psychologues ont valeur de contrôle, de confirmation et n'apportent en fait que très peu de précisions ou d'informations complémentaires. Ces professionnels ont apparemment, pris le relais des enseignants dans l'intention de sérier les difficultés des élèves dans les disciplines enseignées, qui ont fait l'objet par ailleurs d'évaluations fréquentes³²⁶. Les investigations sont conduites dans les matières dites « fondamentales », mais n'appréhendent pas les capacités créatives, artistiques et physiques des élèves. Cette situation paradoxale vient illustrer l'incidence des variables inférées. Le psychologue, de par sa fonction, est tenu de conduire un examen psychologique de l'individu, cependant, placé dans l'institution scolaire et dans la perspective d'une orientation, il en adopte les règles implicites de fonctionnement et les exigences, renforçant par sa caution scientifique la demande de l'institution. L'investigation qui devrait sortir du cadre institutionnel, en demeure prisonnière et en assure même le bon fonctionnement.

Les unités d'enregistrements porteuses d'une valence positive soulignent des progrès dans les acquisitions entre deux examens psychologiques. Quelques co-occurrences indiquent une volonté de donner une représentation plus fine des capacités de l'enfant, notamment en rapprochant ces dernières du fonctionnement psychologique : « *des difficultés dans le champ des mathématiques indiquent une impossibilité à conserver les quantités* », mais elles ne sont pas suffisamment nombreuses pour être probantes.

³²⁶ Rappelons combien, ces enfants entretiennent un rapport particulier avec toutes les formes d'évaluation qui réactivent chez eux de l'anxiété et mobilisent des mécanismes de défense particulièrement invalidants.

La rubrique « *psychologie du comportement* » recueille 136 énoncés dont 56 positifs et 80 négatifs. Ils sont comptabilisés à partir des observations cliniques sur la présentation et les attitudes des enfants, au cours de la consultation et de l'entretien. Les valences positives font apparaître des formulations comme : « *très coopérant* », « *ouvert, vif* », « *plein de bonne volonté...* » ; celle négatives : « *passif, renfermé...* », « *abandonne devant toute difficulté* », « *ne supporte pas l'échec* », « *manque d'autonomie* », « *très instable* ». Les valences négatives sont nettement majoritaires et laissent percevoir que les traits comportementaux mal acceptés par le système scolaire jouent un rôle décisif dans la désignation du déficit.

L'évaluation de l'efficience intellectuelle par l'échelle de WECHSLER s'avère systématique. Nous remarquons, en premier lieu, la prédominance des unités positives sur les unités négatives. Une nouvelle contradiction apparaît : le psychologue appelé à se prononcer institutionnellement sur un déficit intellectuel, non seulement ne formule pas celui-ci explicitement, mais le plus souvent met l'accent sur les capacités intellectuelles du sujet et sur ses possibilités de développement. Cette attitude est parfois affirmée avec force : « *...est intelligent et capable de réflexion...* »³²⁷. Au total, 26 dossiers recueillent des appréciations essentiellement positives, ce qui indique que près d'un enfant sur deux est reconnu, dans l'observation clinique, comme ne présentant pas de signe particulier. Les co-ocurrences permettent les nuances et complètent l'arbitraire des chiffres. C'est le cas par exemple d'Elvire qui présente un QI global de 79 : « *...Le QI est visiblement sous estimé, cette enfant possède des capacités qu'elle n'exploite pas...* » Les argumentations en deux ou plusieurs temps plaident le plus souvent en faveur d'une valorisation de l'enfant qui semble pénalisé, par un chiffrage de son QI trop insuffisant. Par contre, nous ne trouvons aucune particularité rédactionnelle de ce type dans les dossiers émanant des Centres d'information et d'orientation, qui formulent, de façon très laconique, les résultats obtenus par les enfants, en les assortissant de remarques à connotation exclusivement négative.

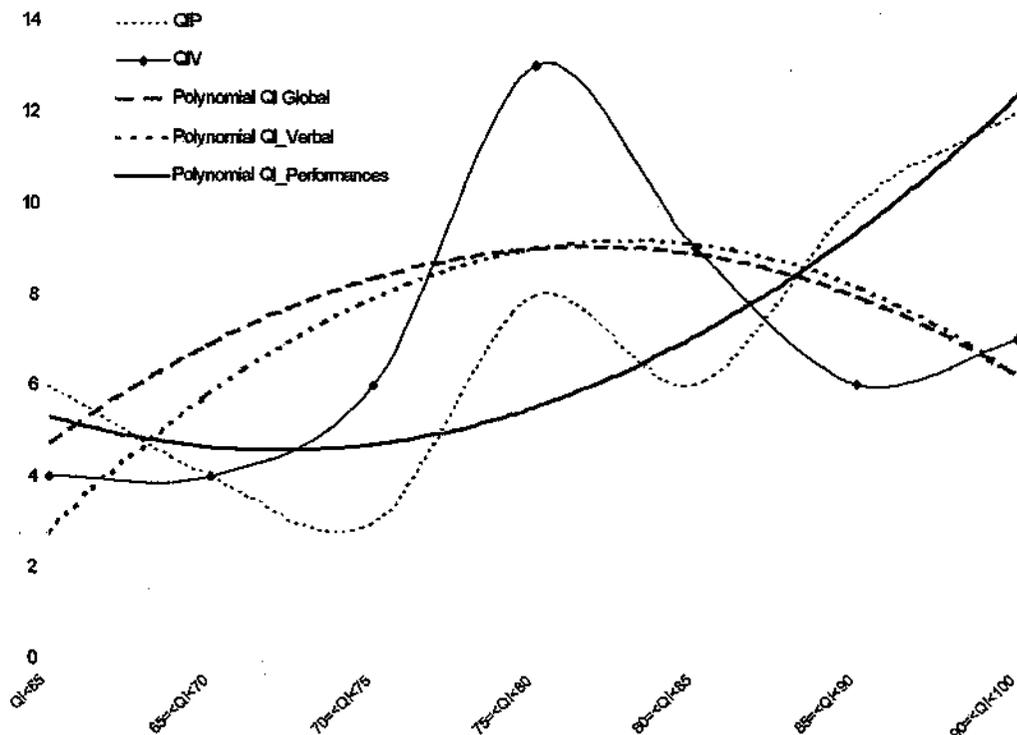
³²⁷ Roger, QI global de 77

L'étude des quotients intellectuels nous amène à constater un écart notable entre les résultats obtenus aux épreuves de performance et aux épreuves verbales³²⁸. L'analyse des écarts-types et des écarts moyens des différentes séries de QI confirme cette tendance. Le graphique de la page suivante le confirme en soulignant une corrélation entre la dispersion des notes obtenues aux tests verbaux et celle des quotient intellectuels globaux (les courbes polynomiales se superposent) et la divergence de répartition des résultats obtenus à l'échelle de performance. Les courbes polynomiales présentent des profils très différents.

Etude des énoncés psychologiques : le calcul des écarts entre le QI verbal et le QI performance

	QI général	QI verbal	QI performance
Ecart moyen	7,595	7,213	10,242
Ecart type	9,256	8,808	12,232

Etude des comptes rendus psychologiques : étude polynomiale des dispersions des QI



³²⁸ La WISC-R est scindée en deux parties : une première évalue l'intelligence « verbale », l'autre intitulée « performances » concerne davantage l'intelligence formelle et sensori-motrice. WECHSLER (D.), *Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire - Révisée*, Paris, Editions du Centre de psychologie, 1986

En outre, la courbe des quotients intellectuels verbaux présente un aspect gaussien et rappelle celle des quotients intellectuels globaux. Par contre, celle des notes obtenue aux épreuves de performance montre un profil différent qui se caractérise par une plus grande représentation des résultats les plus élevés. Pour Simone BOURGES ³²⁹, un écart significatif entre les résultats de la partie verbale et ceux de la partie performance de la WISC-R dénote une carence dans les capacités d'abstraction et de mise à distance des affects. L'investissement de l'agir en découlant vient colmater la brèche narcissique ainsi ouverte.

Les analyses croisées avec les variables habituelles indiquent deux incidences notables. D'abord, nous pouvons établir une correspondance entre les niveaux scolaires les plus faibles et les QI verbaux les plus bas ³³⁰. Apparemment les enfants maîtrisant le moins la langue orale, ont les efficacités intellectuelles les plus limitées. Nous notons, ensuite, une différence entre filles et garçons. Ces derniers obtiennent de meilleurs résultats ³³¹ dans les épreuves de l'échelle des performances de WECHSLER.

Dans le thème de la psychologie des aptitudes, nous avons recensé 37 unités d'enregistrement dont 5 sont positives et 32 négatives. Les aptitudes, dont les manifestations constituent la base de la notion d'hétérochronie, explicitée par René ZAZZO ³³², qui transforme le sujet déficient intellectuel léger en un « individu autre », ne font plus l'objet d'une investigation poussée. Elles perdent également de leur pertinence lorsqu'il s'agit d'examiner des enfants en situation scolaire difficile. Quoiqu'il en soit, elles ne sont que citées mais ne sont pas retenues comme des éléments déterminants pour aider à comprendre les difficultés constatées. Il s'agit en général de constats et de descriptions, sans l'expression d'un lien avec les difficultés intellectuelles ou scolaires.

La rubrique consacrée à la psychologie de l'affectivité recense 61 unités dont 16 positives et 45 négatives. Nous avons utilisé les données énoncées qui

³²⁹ BOURGES (S.), Approche génétique et psychanalytique de l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984

³³⁰ $\text{Khi}^2 = 18,63$ pour $p = 0,00483758$

³³¹ $\text{Khi}^2 = 13,58$ pour $p = 0,03468550$

³³² ZAZZO (R.), Les déficiences mentales, jam. cit.

avaient été recueillies lors des entretiens et du dépouillement de tests projectifs. D'emblée, nous notons que plusieurs dossiers psychologiques, ne mentionnant pas de passation de ce genre d'épreuves contiennent cependant des unités d'enregistrement relatives à ce thème. Déterminer la valence n'a pas été toujours évident et il a fallu avoir recours au contexte et à sa tonalité d'ensemble déterminer une connotation positive ou négative. Nous avons qualifié positivement tous les contenus mettant en avant l'évolution ou le désir d'évolution du sujet, les remarques sur la « solidité » de la personnalité et sur les dynamiques psychologiques constructives. A l'inverse, les énoncés mentionnant des troubles psychopathologiques, des problèmes affectifs et sociaux ou les relations perturbées à l'entourage ont été cotés négativement.

Les problématiques affectives des enfants réputés déficients intellectuels légers, compte tenu du nombre d'unités d'enregistrement, supplantent largement la psychologie des aptitudes dans l'examen psychologique. L'affectivité joue également un rôle déterminant dans les explications de l'échec scolaire massif de la population d'étude : nous recueillons en effet, plus de 50 unités à valence négative. Enfin, comme le tableau suivant l'indique, la psychologie de l'affectivité est utilisée dans le même sens que la psychologie du comportement et en sens inverse de la psychologie de l'intelligence pour expliciter un diagnostic portant sur les difficultés et déterminer une orientation.

Etude des énoncés psychologiques : l'analyse du comportement, de l'intelligence et de l'affectivité

	Nombre d'unités	Unités positives	Sens	Unités négatives
Comportement	136	56	<	80
Intelligence	115	76	>	39
Affectivité	61	16	<	45

Ainsi, les caractéristiques de l'enfant déficient intellectuel léger ne se résument pas à une simple carence l'efficience. C'est une personne qui rencontre des problèmes de comportements et des troubles affectifs. Pourtant, ce thème, central dans nos entretiens avec les psychologues, n'est que peu abordé dans leur compte-rendu d'examen. En fait, nous relevons surtout une grande difficulté à saisir l'essence même des données psychologiques. Les énoncés relevés sont, en

effet, exprimés sous la forme de constats et restent majoritairement descriptifs. Aucune analyse approfondie n'est développée afin de connaître les origines de ces manifestations affectives, pas plus qu'il n'y a d'investigations poussées pour cerner les liens de causalité entre ces manifestations, l'efficiace intellectuelle et les difficultés scolaires. L'analyse longitudinale des dossiers psychologiques³³³ montre que ce travail n'a jamais été effectué quel que soit le nombre de signalements ou d'examens psychologiques antérieurs à la saisine de la CCSD. Les constantes que nous avons relevées - mentions de difficultés scolaires graves et troubles affectifs, déni de la déficience - se retrouvent tout au long des différents comptes rendus.

Ce constat met en exergue, pour les enfants orientés en Clis, une pratique professionnelle des psychologues en contradiction avec celle imposée par la circulaire ministérielle³³⁴ rappelant que, si une évaluation psychométrique s'avère, dans tous les cas, indispensable, « ...le repérage de la déficience intellectuelle ne saurait s'effectuer uniquement sur des tests psychométriques et encore moins sur un seul d'entre eux ». Elle insiste sur la nécessité de « ... consacrer du temps et des moyens à l'évaluation des capacités et limites cognitives de chaque enfant avant toute orientation... », de plus, « ...la décision d'admission [...] donnera lieu par ailleurs à une évaluation clinique qui insistera sur la dynamique évolutive de chaque individu ». L'approche psychologique proposée est pourtant résolument ouverte et se fonde sur une compréhension dynamique de la structuration psychologique.

L'étude de la rubrique relative aux personnes citées dans les comptes-rendus confirme l'hypothèse d'une relation particulière à l'Autre. En effet, des problèmes d'identification et de recherche d'étayage liés à la construction de la personnalité apparaissent en filigrane, dans les documents étudiés comme dans les entretiens. Les diverses influences sont majoritairement dépeintes comme négatives. Elles soulignent la fragilité du sujet et sa difficulté à se construire de façon non-dépendante. La proposition d'orientation vise alors, à le protéger, en le mettant à

³³³ Rappelons que certains enfants ont subi jusqu'à sept examens psychologiques.

³³⁴ Ministère de l'Education nationale, circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

l'écart des « *mauvaises influences* », par une admission dans une structure perçue comme plus attentive et contenante.

Le déni de la déficience intellectuelle légère apparaît en fin d'analyse parce qu'il se situe le plus souvent à l'issue d'une approche multidimensionnelle et à la fin du compte-rendu d'examen. 18 énoncés dans 12 dossiers concluent sur un doute ou un déni de toute forme de déficience quels que soient les résultats obtenus à l'échelle de WECHSLER. Un seul psychologue pose un diagnostic formulé clairement et essentiellement appuyé sur les résultats de la WISC-R. 42 rapports ne portent aucune indication explicite ni conclusion sur ce point.

Pour terminer, l'étude de contenus révèle le paradoxe suivant : un nombre significatif de psychologues défend les capacités des enfants qu'ils ont examinés, mais les oriente néanmoins vers des structures prévues pour accueillir des déficients intellectuels légers, tout en reconnaissant que malgré des tests psychologiques parfois défavorables, ils ne le sont vraisemblablement pas. Certaines formules, dans les conclusions des rapports, témoignent pour le moins d'un embarras. Si l'argumentation utilisée paraît peu convaincante, elle est, semble-t-il, avancée pour dépasser la contradiction : « *La SES est la seule orientation possible compte tenu des résultats scolaires et du retard accumulé* », « *L'orientation en SEGPA est une solution acceptée par les parents* », « *Orientation en SES pour une éventuelle scolarité future en lycée professionnel* », « *les progrès que P. a fait doivent être encouragés par une entrée en SEGPA* » ; et enfin, « *Fatima³³⁵ est arrivée en France depuis trop peu de temps. Bien que scolarisée au Maroc en sixième, elle ne peut intégrer une sixième ordinaire, on ne peut que lui offrir une entrée en SEGPA. La famille est d'accord. Peut-être possibilité de réorientation par la suite si les progrès sont suffisants.* »

L'orientation proposée correspond moins à une décision de prise en charge d'enfants réputés déficients intellectuels légers qu'à la recherche d'un mode de scolarisation pénalisant, au minimum, les enfants en situation scolaire difficile.

³³⁵ Cet enfant partiellement francophone a subi une évaluation de son Quotient intellectuel avec l'échelle de WECHSLER. Le Quotient intellectuel verbal est de 49 et celui de performance de 88. Un tel écart entre le QIV et le QIP invalide les résultats obtenus et montre l'inadéquation de l'outil. Il reste surprenant que l'on puisse choisir d'utiliser pour un enfant partiellement francophone un test faisant évaluer de manière normative la maîtrise de la langue et de ses différentes composantes.

Des considérations floues, peu précises, argumentent cette modalité de fonctionnement sous la forme d'anacoluthes et de litotes. Elles sont avancées en s'assurant si possible de l'appui des parents. L'accord de ces derniers cautionne le bien-fondé de la proposition d'orientation.

En résumé, l'analyse du contenu des dossiers psychologiques révèle que l'approche des enfants réputés déficients intellectuels légers se réalise dans une perspective à dominante défectologique. On note également une prédominance des investigations au plan comportemental, affectif et relationnel sur l'analyse des aptitudes et des capacités cognitives. Le peu d'intérêt de l'approche des possibilités scolaires est manifeste, mais elle est largement utilisée pour argumenter les orientations. Il paraît difficile, au vu des comptes rendus, de déterminer une typologie psychologique du concept de déficience intellectuelle légère. Les psychologues, se devant d'appréhender la dynamique de l'individu dans sa globalité afin de comprendre les raisons de l'échec scolaire, ne transcendent pas les critères scolaires classiques. Ils limitent leurs investigations aux disciplines valorisées par le champ institutionnel et ont de singulières difficultés à établir le diagnostic de déficience intellectuelle légère. Dans leur majorité, ils ne le prononcent pas, mais valorisent les dimensions intellectuelles du sujet ou ne s'en préoccupent que peu. En tout état de cause, seul un dossier, sur l'ensemble du corpus, rend compte d'une approche longitudinale et cinq autres de la dynamique psychologique des enfants concernés. Nous allons utiliser ces documents pour essayer d'envisager de manière plus approfondie l'incidence de l'économie psychique.

Chapitre 2

Sylvie, étude longitudinale

En septembre 1989, Sylvie est adressée au Groupe d'aide psychopédagogique³³⁶ pour retard psychomoteur global. Cette consultation fait suite à l'appareillage d'un astigmatisme et au traitement d'une obésité, apparue vers l'âge de cinq ans. Ces différentes interventions, demandées par la famille, ont permis d'objectiver un trouble du développement confirmé par le milieu scolaire. Son instituteur nous apprend qu'elle est en grande difficulté au CE1. Sylvie est âgée de neuf ans et l'observation que nous nous proposons de présenter se déroule sur trois années.

Les informations que nous rapportons ici ont été fournies par la mère et par le milieu scolaire, à différents moments au cours de la prise en charge et d'un placement dans une maison à caractère sanitaire et social. Cette orientation a été décidée en urgence, devant l'importance et le polymorphisme des troubles apparents.

Le milieu familial

L'histoire de Sylvie apparaît comme intimement liée à celle de ses parents. D'emblée, les traits de la constellation familiale se révèlent originaux. Sylvie est la quatrième enfant d'un couple perturbé. Lors du premier entretien, le père s'est révélé incapable de coopérer à la prise en charge de sa fille avec une personnalité particulière. Parasité de gestes incessants, il est isolé dans une surdité légère et paraît tout à fait interloqué quand on l'interroge sur son enfant. Il répond par des onomatopées et semble difficilement capable d'un échange réel. La mère prend un air distant lorsque nous nous adressons à lui, comme si elle n'était pas concernée. Elle nous apprendra par la suite l'éthylisme paternel et que son mari passe son temps au travail et au café. Il est exclu de la vie familiale et le temps passé à la maison est fréquemment marqué par des violences envers son épouse. Les mêmes scènes ont également lieu avec le fils aîné, âgé de vingt-trois ans exclu du foyer

³³⁶ Les Groupes d'aide psychopédagogiques ont été remplacés par les Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté en avril 1990. Cf. circulaire ministérielle n° 90-082, jam. cit.

familial lors de l'hospitalisation de la mère pour une intervention chirurgicale, depuis laquelle, « ...il n'y a plus rien entre nous... » confie-t-elle. La fratrie comprend également un autre garçon âgé de vingt-deux ans et une fille, mère célibataire, décédée à l'âge de vingt-deux ans, d'un « *empoisonnement du sang* », vraisemblablement une septicémie. Son enfant est élevé par son père, avec les enfants qu'il avait déjà et qu'il a eu depuis, de plusieurs unions consécutives et quelquefois parallèles.

Madame S. est issue d'une famille protestante du plateau cévenol, au sud-est du département de la Haute-Loire. Sa mère a donné naissance à un fils avant son mariage. Hier comme aujourd'hui, dans cette aire géographique et culturelle, la morale est très stricte compte tenu de l'influence religieuse. Retirée à sa mère par les grands-parents paternels qui estimaient que cette fille-mère n'était pas capable de l'élever, Madame S. a appris l'existence de ce frère aîné à l'âge de onze ans, en lisant le jugement de divorce de ses parents. Madame S. est restée chez ses grands-parents jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Cette personne apparaît comme un enfant « récupéré » par la famille de son père. Sa mère est manifestement dévalorisée et incapable à ses yeux d'enfant puis d'adolescente ce qui évoque le problème de la nature et de la qualité de ses possibilités d'identification.

Le père de madame S., décrit comme très attaché et dépendant de sa propre mère, vivait avec ses parents. C'était, selon ses dires, « *la cinquième roue du char* ». La mère de Sylvie conserve le souvenir d'un être faible, incapable de décision et dissout dans une organisation familiale rurale rigide et monolithique.

Nous ne disposons pas de renseignements précis sur l'histoire familiale de Monsieur S. pour des raisons relatives à la gravité de ses troubles de la personnalité. Les conflits familiaux en résultant, comme la position distante prise à l'égard de son époux par Madame S. ne nous ont pas permis de pousser plus avant l'investigation familiale. L'impression d'ensemble, laissée par le père, est liée à d'importantes perturbations dans l'appréhension d'une situation et dans ses possibilités relationnelles, auxquelles s'ajoutent une intempérance alcoolique notable et ancienne. Au cours du placement, il refuse de rendre visite à l'équipe

éducative du centre d'accueil spécialisé, en prétextant que c'est à la mère de s'occuper de Sylvie.

Madame S., dont la personnalité apparaît assez complexe, s'est mariée à dix-huit ans afin d'échapper au milieu familial rigide, avec « *le premier qui s'est présenté...* », nous dit-elle. En dépit de ce contexte, l'équilibre de cette famille a été préservé et quatre enfants ont vu le jour. Cet aspect d'équilibre du système familial apparaît comme assez remarquable.

Ainsi, Sylvie est née dix-sept ans après sa sœur aînée, « *ce qui n'a pas manqué de poser des problèmes* » précise sa mère. Elle ajoute : « *je suis tombée enceinte et trois mois après je me suis cassée la cheville en tombant du train...* », et après un sourire, « *Je suis tombée deux fois...* ». Cette grossesse n'était donc pas désirée puisque c'est au retour d'une consultation - trop tardive - au « *planning familial* » à Saint-Etienne qu'elle s'est fracturée la cheville en descendant du train. Sylvie naît à terme. Sa mère, alors ouvrière d'usine, s'arrête de travailler pendant deux ans. De deux à cinq ans, l'enfant est élevée au domicile familial alternativement par le père et la mère, aidés par la sœur aînée. A l'âge de cinq ans, elle voit décéder cette dernière d'une septicémie. La mère s'arrête, à nouveau, de travailler. Les renseignements sur la petite enfance sont tout à fait ordinaires. On ne constate pas de retard notable, la marche est opérationnelle à quinze mois et l'apparition du langage n'a, semble-t-il, pas posé de problème. Madame S. signale que l'aîné des garçons était « *dyslexique : il inversait les mots* ». La vue de Sylvie est défailante, elle présente un astigmatisme, appareillé seulement à l'âge de neuf ans. A cinq ans, au moment du décès de sa sœur, une légère obésité apparaît faisant l'objet d'un traitement et d'un régime qui, paradoxalement, sont étroitement surveillés par le père. C'est le seul élément d'information sur sa fille que Monsieur S. formule avec précision : « *pas de pain... pas de farineux... pas de graisse... pas de chocolat... et trois morceaux de sucre par jour...* ». Madame S. nous dit suivre le même régime que sa fille.

Petite, Sylvie est dépeinte par sa mère comme une enfant calme et solitaire, jouant habituellement seule et restant très dépendante et exigeante vis-à-vis des soins maternels. Hormis les difficultés notables occasionnées par la grossesse,

nous n'avons pu obtenir que très peu de détails sur la nature et la qualité des premiers soins. Il semble que Madame S., débordée par cette naissance survenant dans des conditions décrites comme mauvaises, n'ait conservé aucun souvenir actualisable des premiers mois de la vie de Sylvie.

Sylvie connaît sans nul doute des difficultés certaines à l'école. A dix ans, elle est en échec au Cours élémentaire première année. La mère nous explique comment elle confond et inverse les lettres. L'histoire scolaire de Sylvie a été reconstituée à partir du dossier pédagogique rassemblé par la CCSD et composé des feuilles de renseignements scolaires établies au cours d'une scolarité particulièrement difficile. Au début du deuxième Cours préparatoire, Sylvie, âgée de huit ans, est située par le psychologue scolaire « *au niveau de la déficience intellectuelle légère... à la limite supérieure* ». Il la décrit comme craintive et émotive et note « *une insuffisance de compréhension verbale et très peu de capacités de mobilisation mentale tant sur le plan de la mémorisation que des possibilités de se concentrer* ». Le quotient intellectuel, apprécié par le WISC³³⁷ - ancienne formule -, est évalué à 73, avec une note de 66 pour la partie verbale et de 86 pour celle des performances.

La feuille de renseignements scolaires consécutive à ce premier signalement en CCPE nous apprend que la fréquentation est régulière. Elle l'a toujours été les années précédentes. On ne constate jamais de retard. Sur le plan des connaissances scolaires, la lecture courante n'est pas acquise. Il existe une difficulté patente pour assembler les syllabes et les mots, mais Sylvie sait écrire en recopiant sans erreur. Il lui est impossible d'écrire sous dictée et son niveau en orthographe est « *littéralement nul* ». Les techniques opératoires ne sont pas maîtrisées, mis à part celles de l'addition de deux nombres à un chiffre. La numération et la succession des suites de nombres sont mal assurées. A l'égard du travail scolaire, Sylvie manifeste, semble-t-il, le plus d'intérêt pour l'écriture et elle rejette l'orthographe et la dictée.

³³⁷ WISC : WECHSLER Intelligence Scale for Children, outil psychométrique de mesure du quotient intellectuel.

WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de WECHSLER pour la période préscolaire et primaire, Paris, Editions du Centre de psychologie, 1972

Maladroite, elle participe peu aux activités collectives et son fixe difficilement son attention. Décrite comme une enfant calme, mais lente et apathique, elle semble particulièrement émotive mais propre et ordonnée. Malgré son peu d'intérêt dans les activités de groupe, elle est réputée bonne camarade, polie et serviable envers la classe et la maîtresse. Elle ne présente pas d'instabilité psychomotrice et tend plutôt à abandonner devant l'effort. Soignant particulièrement son travail, Sylvie ne sait cependant jamais ses leçons et s'avère incapable de mémoriser quoi que ce soit.

A la fin d'un deuxième Cours préparatoire, une orientation en classe de perfectionnement lui est proposée, car elle n'a assimilé ni la lecture ni les mécanismes fondamentaux en calcul et ne peut donc pas suivre en Cours élémentaire première année. Un triplement du Cours préparatoire semble tout d'abord une mauvaise solution. La maîtresse estime que la fréquentation d'enfants de deux ans plus jeunes, risquerait de « buter » Sylvie. Pour des raisons que nous n'avons pu préciser, Sylvie triplera finalement son Cours préparatoire dans la même classe. C'est à l'issue de cette troisième année où Sylvie est admise dans la classe supérieure qu'elle nous est présentée.

Dans sa scolarité, Sylvie a fréquenté, depuis le premier Cours préparatoire jusqu'à l'actuel Cours élémentaire, une classe unique d'environ quinze à dix-huit élèves. La première année de Cours préparatoire, l'enseignant était un maître. Les trois années suivantes se sont déroulées avec la même institutrice. La mère nous confie, à l'occasion d'un entretien, qu'elle a l'impression que Sylvie ne s'entend pas bien avec sa maîtresse.

Le placement

Le tableau clinique et familial et l'infléchissement progressif du niveau scolaire qui s'accroissent chaque année lors des décisions de passage en classe supérieure, ont abouti à une proposition d'orientation dans une maison d'enfants accueillant des déficients intellectuels légers. C'est au cours de ce placement que nous avons collecté la plupart des informations de cette étude de cas. On espérait mieux comprendre le fonctionnement mental de Sylvie afin d'envisager les

possibilités de prise en charge spécialisée. L'absence de structures d'enseignement spécialisé, dans ce secteur géographique, ne permet pas une prise en charge plus légère, en classe de perfectionnement ou d'adaptation, solution envisagée précédemment. De plus, une orientation en classe de perfectionnement, sans prise en charge spécialisée n'apparaît pas souhaitable au risque d'enfermer Sylvie dans une position d'enfant déficiente intellectuelle, sans possibilité de réévaluation.

Un second examen de la personnalité est réalisé au moment de l'entrée dans l'établissement. C'est notre première rencontre avec Sylvie dans le cadre de l'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile. Très à l'aise, Sylvie entre dans la salle. Elle dit se plaire dans la maison et joue au jeu « Puissance 4 ». Elle semble très maligne et donne une impression de vivacité intérieure. Nous lui proposons de faire une partie avec elle. Elle joue rapidement, comprenant à l'avance les avancées dangereuses que nous tentons. Durant toute la partie, elle n'essaie jamais de gagner, se contentant de contenir l'adversaire. Nous lui signalons cette particularité surprenante qu'elle a de perdre avec intelligence. Elle gagne alors une fois et ensuite s'acharne littéralement à perdre. Un peu plus tard, nous lui demandons ce qu'elle souhaiterait faire quand elle sera plus grande ; « *coiffeuse* » répond-elle. En fin de séance, lorsque nous lui proposons de choisir une activité, elle choisit de « *jouer à se coiffer* », sans jamais parvenir à s'identifier à la coiffeuse, mais seulement à une dame coiffée par un homme. Cette séance révèle à la fois la passivité de Sylvie, son refus de prendre un quelconque pouvoir, sa capacité de « perdre avec intelligence » et son impossibilité de s'identifier positivement à ce que son idéal lui suggère. Pour Sylvie, l'enjeu ne serait-il pas de rester « toute-puissante » dans l'échec ?

Une exploration plus poussée de sa personnalité s'avère alors nécessaire. Il est malaisé de comprendre pourquoi, alors que son intelligence paraît normale (nous n'avons pas l'impression de lui avoir fait de cadeau en jouant avec elle à « Puissance 4 »), elle passe pour une enfant déficiente intellectuelle et aussi de déterminer les raisons pour lesquelles elle ne l'est pas devenue ?

Le bilan psychologique

A la suite de cette séance, un bilan psychologique est effectué, à notre demande, par la psychologue de l'établissement. Sylvie est décrite comme une enfant gentille et « *tout sourire* »³³⁸. Au cours de la passation des tests, elle se montre très immature. Elle perd très vite ses moyens, mais, stimulée, elle se reprend et réussit. Au WISC-R³³⁹ elle obtient une note de quotient intellectuel global de 98. L'évaluation se compose d'une note de 107 à l'échelle de performance et d'une note de 89 à l'échelle verbale. Cette hétérogénéité est interprétée par la psychologue, dans l'analyse des subtests, comme le modèle type de l'inhibition scolaire³⁴⁰. Le déficit sur le plan verbal se retrouve dans les subtests³⁴¹ « *information* », « *arithmétique* » et « *vocabulaire* ». En revanche, à l'item « *similitudes* » et dans l'évaluation des possibilités d'abstraction, elle constate un niveau correct. L'analyse de la partie « *performances* » permet d'évaluer une difficulté à se situer dans le temps avec notamment une chute nette au sub-test « *arrangement d'images* »³⁴² par rapport aux autres notes. Cette perturbation dans la construction d'une chronologie se retrouve, lors de l'entretien, dans l'incapacité à produire un récit organisé au test du dessin de famille et à celui du bonhomme.

En dehors de la situation d'examen psychologique, nous avons aussi remarqué les problèmes de à se situer dans le temps : elle ne connaît ni son âge ni celui des autres personnes de la famille et ne sait pas ce que signifient « vieux » et « jeune ». Elle ne dispose pas de repère diachronique dans l'histoire familiale et ne peut expliquer la différence entre sa mère et sa grand-mère. Elle nous paraît totalement égarée dans les relations sociales et incapable de s'inscrire dans une temporalité.

³³⁸ Ce qui n'est pas sans rappeler, l'attitude de Madame S., sa mère, lors des entretiens préalable à la prise en charge.

³³⁹ WISC-R : WECHSLER Intelligence Scale for Children - Rénovée ; WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire - Révisée, jam. cit.

³⁴⁰ Cf. BOURGES (S.), jam. cit.

³⁴¹ Information, Arithmétique, Vocabulaire et Similitudes sont des subtests de l'échelle de WESCHLER.

³⁴² Arrangement d'images est un des subtests du WISC-R

Au test de « *Patte-Noire* »³⁴³, l'envahissement de la relation mère/enfant domine. Les thèmes des histoires produites par Sylvie tournent autour d'une problématique orale. Pour elle, le petit cochon, Patte-Noire ne souhaite que « lécher »³⁴⁴ sa « *maman* ». Les défenses sont décrites comme rigides et stéréotypées. L'agressivité est refoulée. Sylvie ne se met jamais en situation conflictuelle et il apparaît une identification massive et ambivalente à la mère « *qui fait des bébés* ». Le plaisir se montre dans les situations fusionnelles où « *maman seule et bébé seul sont heureux* ». Dans ce registre déconflictualisé, la passivité de Sylvie est centrale. Il existe, en effet, une fixation de forte intensité à un stade oral de quiétude avec la mère. Une mère « gentille » accepte tout et de la même façon une enfant « gentille » consent aussi à tout, même de vivre seule à condition de ne rien laisser paraître d'agressif. Nous sommes ici au niveau de fantasmes archaïques précœdipiens où le conflit n'apparaît pas et où l'angoisse ne peut pas être secondarisée. Cela n'est évidemment pas sans conséquence sur le libre jeu des pulsions, qui apparaissent contraintes à une répétition proche de la stéréotypie. Il y a peu de possibilités d'investissements secondaires. Malgré cet aspect figé de la personnalité de Sylvie, la psychologue de l'établissement note un désir de rapprochement de l'image paternelle, mais fortement obéré dans le temps et dans la situation de test par la prégnance de l'image maternelle. En définitive, nous retenons que Sylvie s'est « *murée* », semble-t-il, dans une position de pseudo-débilité et un état de passivité extrême permettant d'éviter tout conflit et, par-là, toute angoisse structurante. Une relation passive orale à la mère s'est instituée et il est difficile de faire accéder cette enfant à une possibilité d'identification au père ou à un tiers.

La prise en charge éducative

Avant d'approfondir la réflexion sur l'observation de Sylvie, nous allons relater le déroulement de ses six mois de séjour en établissement. Celui-ci a été envisagé afin de l'amener de sortir de sa passivité, d'acquérir une possibilité

³⁴³ Le test de « Patte Noire » est un test projectif destiné aux enfants, mis au point par Louis CORMAN. Il s'agit d'inventer l'histoire d'un petit cochon qui présente une tache noire sur la patte. Une série d'images évoque des situations fortement connotées affectivement entrant souvent en écho avec la problématique de l'enfant. Cf. annexe p. 411.

³⁴⁴ Une des planches proposée par le test de Patte-Noire, représente un petit cochon tétant sa mère.

d'autonomie, et de pouvoir prendre du plaisir à réussir. Les éléments présentés ici nous ont été communiqués par le personnel enseignant et éducatif de l'établissement.

Le séjour de Sylvie est organisé selon un déroulement quotidien proche de la vie familiale. Le matin et l'après-midi, elle est en classe, en Cours élémentaire première année, le reste du temps elle participe aux activités du groupe de vie. Cette période a été entrecoupée de retours au foyer familial à l'occasion des fins de semaine et des vacances scolaires. Un échange se met en place avec la mère, plus rarement avec le père.

Dès les premières semaines, Sylvie exprime son désir d'être l'objet de soins très maternels. Elle aime être câlinée, mais ne cherche pas à s'isoler et peut se lier avec une autre petite fille du groupe de vie. Plutôt dévouée et conformiste, elle aime écouter des contes et des histoires. Son régime diététique est parfois abandonné à l'occasion d'impérieuses fringales où elle consomme sans retenue des sucreries amenées du domicile parental. Elle connaît parfois des difficultés d'endormissement liées à une plus grande excitation vespérale. Ces derniers éléments autorisent à penser que Sylvie est parfois soumise à des inquiétudes même si celles-ci sont peu élaborées. Un soir, au début du séjour, lors d'un jeu entre Sylvie et l'une de ses camarades, l'éducatrice de garde élève le ton afin de rétablir le calme. Surprise dans une situation inhabituelle, au paroxysme d'un état d'excitation, Sylvie reste perplexe devant cette situation et s'endort ensuite très facilement. Ce moment est relaté par l'éducatrice au cours de la synthèse du lendemain. C'est la première fois que, au cours du placement, Sylvie s'est trouvée en situation pré-conflictuelle, sans avoir recours à sa passivité régressive habituelle, c'est aussi la première fois qu'elle s'est laissée aller à un état d'excitation. L'étonnement qu'elle montre, permet de penser qu'une faculté non régressive est disponible chez elle pour lui permettre de s'opposer. La nuit suivante, le jeu reprend entre les deux enfants, toujours avec un grand plaisir, et Sylvie se relève, plusieurs fois, pour allumer. Réprimandée, elle se dégage sur les autres pensionnaires de sa responsabilité. Par la suite, elle s'endort rapidement mais sans éteindre son poste de radio, comme pour contrôler à l'aide de cet objet intermédiaire son angoisse du soir.

Progressivement, l'ensemble de l'équipe constate l'attitude généralement plus opposante de Sylvie, principalement exprimés sur le mode d'une réserve prise à l'égard du groupe. Elle préfère les activités qu'elle se crée elle-même et s'oppose ouvertement aux propositions des éducateurs. Par ailleurs, elle se repère mieux dans le temps et parle de ce qu'elle fait pendant le week-end en se situant par rapport aux membres de sa famille. A ces occasions, parfois en pleurant, elle exprime son ennui de vivre dans l'établissement et son désir de retourner chez elle.

Sylvie se transforme, un mercredi matin, en maquilleuse et farde deux enfants du groupe puis se maquille elle-même. Au terme de ce jeu, elle s'angoisse et explique rationnellement qu'elle a peur que tout ne disparaisse pas avant l'arrivée de ses parents, prévue quelques heures plus tard. «*La maman serait en colère* » si elle la voyait ainsi car à la maison elle n'a pas le droit de s'amuser de cette façon. L'inquiétude apparue au cours de cette fantaisie apporte une information importante. Ainsi, Sylvie s'angoisse-t-elle à l'évocation de la présence de sa mère. L'explication donnée, bien que puisée dans l'impossibilité de cette famille de laisser s'organiser les jeux et les fantaisies infantiles, ne peut totalement satisfaire. Elle craint en fait de donner d'elle l'image d'une jeune fille séduisante qui, en se maquillant, deviendrait désirable. L'évolution ultérieure montre la puissance de l'interdit maternel à ce sujet, notamment après le retour de Sylvie dans sa famille. Mais c'est aussi du corps propre qu'elle joue en le transformant. On voit ici comment une détermination surmoïque instable renvoie à une angoisse plus archaïque concernant l'unité corporelle. Cet aspect de la personnalité de Sylvie susceptible de se rapporter à l'excès pondéral et à la position passive (liée à l'oralité), ramène dans un registre archaïque. L'interdiction prend un caractère massif et ambivalent, invalidant gravement le fonctionnement des processus secondaires. Cette altération ne peut qu'avoir des conséquences dans le champ des apprentissages.

Pendant les deux premiers mois du séjour, Sylvie s'intéresse beaucoup aux enfants plus petits qu'elle. Elle joue son rôle avec sérieux et gentillesse et ses exigences s'adaptent bien aux possibilités de ces enfants. Elle est cependant très stricte et accaparante. «*Je suis une vraie maman* » dit-elle. Parallèlement, elle se

montre de plus en plus opposante avec les adultes :: « *je vais m'habiller le plus lentement possible* » affirme-t-elle lors d'une sortie. De la même façon, elle refuse bientôt de rendre service en prétextant : « *je ne sais pas faire* ». Dans une activité de confection de ribambelles de papier, elle demande qu'on lui en donne sans avoir à les fabriquer. Elle semble démissionner avant d'essayer. Cependant, prise dans le groupe, elle réalise bien la tâche proposée, comme si l'incapacité de prendre du plaisir dans l'effort déterminait son refus. Dans ce climat, le « non » devient une réponse systématique.

Les éducateurs observent, par la suite, que Sylvie essaie de rendre sa petite camarade dépendante d'elle, en renversant la situation préexistante. Sylvie accepte que la fillette joue avec elle, en lui imposant des conditions de jeu sans aucun sens apparent. Dans des jeux avec des adultes, elle refuse, à plusieurs reprises de jouer selon les règles et « se ferme » devant les tentatives d'explication. « *C'est parce qu'il faut compter, dit-elle, que je ne peux pas jouer* ». Elle prend apparemment du plaisir dans ces situations d'échec.

Malgré ces inhibitions, d'autres secteurs semblent plus disponibles : nous remarquons qu'elle peut se défendre et même s'engager physiquement dans des bagarres d'enfants. Elle supporte de moins en moins, dans certaines situations, de rester passive, et malgré des difficultés, elle se laisse souvent entraîner à participer. Au tennis de table, par exemple, elle ne peut arbitrer et compter les points mais elle joue activement, sans difficulté motrice et de coordination.

Des relations de meilleure qualité s'élaborant avec les adultes, le désir de maternage des premières semaines se transforme en intérêt à parler d'elle et des autres, notamment lors d'une relation plus particulière avec une éducatrice. Prenant l'initiative de ces échanges, elle n'admet cependant pas un entretien duel et propose à l'éducatrice de jouer au Memory ³⁴⁵. Ces moments nouveaux sont pour elle l'occasion de se raconter, et de prendre une distance réelle à l'égard de pulsions envahissantes et peu structurantes. Ainsi, elle décrit calmement et sans angoisse la varicelle et l'éruption cutanée correspondante dont elle a été victime. De la même façon, elle exprime ce qu'il en est de sa vie familiale et évoque, pour

³⁴⁵ Jeu à deux ou à plusieurs faisant appel à la mémoire.

la première fois, l'image de son père, qu'elle aime bien aider à la maison. Elle s'intéresse activement à un éducateur en lui demandant d'être présent notamment au moment des repas. Dans le même temps, elle affirme « *qu'elle en a marre d'être ici... à cause des garçons du groupe...* » et plus tard « *... je ne suis plus un bébé, je me laisse plus faire...* »

Au cours d'un week-end en famille à l'occasion d'un mariage, Sylvie revient inquiète, incapable de se repérer au milieu des invités. Faisant état de la présence de son grand-père, elle demande ce qu'est un grand-père. La confusion des images parentales et de la généalogie familiale persiste. On constate qu'elle l'aborde différemment, puisqu'elle formule une demande tenant compte de la génitalité et de la différence des sexes. Ainsi, nous repérons un mouvement thérapeutique dans l'alternance des situations vécues dans la famille et celles vécues après coup dans l'institution avec d'autres adultes. Toutefois, il est bien difficile d'obtenir de la mère des informations sur la vie familiale. Elle ne parvient toujours pas à parler de Sylvie. Aux questions qui lui sont posées, elle répond « à côté » avec un air distant, puis parle d'elle, de ses occupations ou problèmes de santé. Cette attitude n'est pas sans rappeler celle qu'elle a prise lors du premier entretien lorsque son mari était présent. Devant une telle réaction, on s'interroge sur la place de Sylvie dans l'organisation familiale ?

Par ailleurs, elle est désormais autonome dans son régime alimentaire. « *On fait toujours de la pâtisserie qui fait grossir, dit-elle avec humeur, et on m'oblige à en manger...* » En éducation physique et sportive, malgré quelques difficultés, elle se montre très appliquée, très capable et ressent une satisfaction à bien faire et à réussir ce qui est entrepris. Plus à l'aise dans son corps, elle peut en retirer du plaisir, et se défendre des attaques des autres enfants.

Elle s'identifie, progressivement, à sa belle-sœur, femme séduisante. Son comportement séducteur est dirigé vers un éducateur avec lequel elle recherche un rapprochement : « *... est-ce que tu es marié ? [...] Est-ce que tu vas te marier avec moi ?* » Cette attitude rend compte à la fois de l'intérêt qu'elle porte à sa sexualité et de la façon dont celle-ci peut prendre sens dans une triangulation œdipienne. En effet, un couple père/mère est dorénavant imaginé et non plus un couple

mère/enfant. Il lui est maintenant possible de s'intéresser aux différentes activités, de créer quelquefois et d'exprimer des idées personnelles. Elle prend du plaisir à être victorieuse dans les jeux contrairement au temps elle s'appliquait à perdre.

Parallèlement, l'anxiété diminue lorsqu'elle évoque les moments passés à la maison. Sylvie affirme qu'elle est mieux chez elle que dans l'établissement, qu'elle n'a pas envie de progresser ici et qu'elle souhaite réintégrer le domicile familial le plus rapidement possible. De la même façon, elle exprime son inquiétude quant à son avenir scolaire, exprime sa crainte d'aller dans une « école d'ânes »³⁴⁶ où elle n'apprendrait pas aussi bien qu'ici. Elle sait aussi qu'il est question de l'orienter dans une classe de perfectionnement assez loin de son village. Très inquiète de cet éventuel placement, elle apparaît parfois déprimée par cette perspective. A ces moments-là, elle est triste, plutôt boudeuse, la larme à l'œil et laisse paraître son malaise.

C'est à cette période que Sylvie verbalise ses sentiments et réclame sa mère. En effet, elle redoute que sa mère s'ennuie sans elle, ce qui peut apparaître comme une projection de la dépendance préexistante et, en outre, nous donne une idée du rôle joué par Sylvie dans sa famille. Dans l'espace relationnel ainsi créé, une souffrance apparaît, un manque devient signifiant. Sylvie se structure à présent comme sujet pouvant se déprimer sans régresser dans une position passive. Elle comble cette dépression par des activités ou l'introduction d'un tiers en particulier lorsqu'elle demande que l'éducateur principal reçoive sa mère. Cet entretien, pourtant pauvre, reste important pour Sylvie qui a vu sa demande prise en considération. Par la suite, elle pense à ses parents sans trop d'inquiétude et leur prépare même, avec beaucoup d'application et d'inspiration créatrice, un cadeau pour chacun d'eux.

La dépendance passive, dans laquelle s'était réfugiée Sylvie, semble aujourd'hui être dépassée sans recours à des mécanismes de défense du Moi trop amputants. L'évocation de l'image maternelle n'implique plus systématiquement la régression, elle imagine et crée un objet-cadeau lui donnant une place réelle de sujet. L'image paternelle est désormais prise en compte. Cette mise en place de la

³⁴⁶ L'établissement reçoit régulièrement des groupes d'enfants fréquentant un IME.

représentation familiale dans son caractère sexué la conduit de proche en proche à des interrogations sur l'origine des enfants et sa propre origine. « *Comment naissent les enfants*, demande-t-elle à son éducatrice préférée, *par où sortent-ils comment rebouche-t-on le trou ?* ». Le caractère naïf de ces interrogations s'intégrant dans le cadre des théories sexuelles infantiles renvoie à une conception cloacale et traumatique de la naissance. Elle apporte une solution à la question de l'origine des enfants, mais peut aussi signifier une conséquence de ce qui a trait à la scène primitive. Rappelons que Sylvie a assisté à des scènes de violence entre ses parents. Il reste que le questionnement apparaît de façon dynamique et structurée à l'occasion du rapprochement déjà évoqué avec l'éducateur masculin et des questions relatives au mariage. Désormais, la pulsion mise en cause peut être accompagnée de plaisir. Cette clé de compréhension du fonctionnement psychique de Sylvie est essentielle : il est en effet important pour un enfant, en période de latence, que ces questions puissent se poser ³⁴⁷.

En l'absence de réponse, l'énergie libidinale reste libre et désorganisatrice. C'est seulement quand celle-ci se fixe à des représentations stables que l'intérêt et la curiosité sexuelle apparaissent et gagnent de proche en proche des investissements de plus en plus éloignés de cet objet primitif. Ce processus de sublimation des pulsions est une étape indispensable au développement des intérêts sur le monde et, par là, aux acquisitions scolaires.

Le travail pédagogique

Il est nécessaire de joindre à cette observation, les remarques des instituteurs spécialisés qui se sont occupés de Sylvie durant son séjour. Le temps scolaire étant nettement démarqué celui de la vie collective et des moments de prise en charge, il nous est difficile d'en rendre compte avec la même continuité, bien qu'un échange hebdomadaire et institutionnalisé existe entre les différents personnels de l'établissement. Il convient néanmoins de relever que l'école incluse dans l'établissement n'est pas conçue comme un lieu de vérification des connaissances acquises. En continuité avec les différentes prises en charge, elle

³⁴⁷ Cf. les travaux de COLLET (R.) et BERGER (D.), « Prévention précoce, de l'importance de la mise en mots des peurs et des fantasmes », *Journal du Sida*, jam. cit., 1998

est plutôt pensée comme l'endroit d'une élaboration mentale. Les maîtres spécialisés estiment qu'il est très « handicapant », pour un enfant en cours d'acquisition, d'être soumis à la vérification et aux jugements. Cette évaluation gêne le travail d'élaboration mentale. Cet aspect mérite d'être souligné car on sait que les enfants en difficultés scolaires, plus inquiétants que les autres pour leur maître, sont soumis à des contrôles fréquents. La scolarité s'organisant à partir de niveaux différents, les maîtres sont amenés à vérifier la bonne acquisition des connaissances. Dans le cas d'un enfant en difficultés scolaires, il arrive que ce mécanisme s'amplifie de telle sorte qu'il ne soit plus laissé ni place ni temps aux processus d'élaboration. Les possibilités d'acquisitions sont alors accompagnées d'un affect de contrainte plutôt que de plaisir. Pour autant, notre propos n'est pas de discuter ici des contraintes inhérentes à la réalité scolaire mais plutôt de relever l'incidence de la créativité de l'enfant dans son investissement et ses réalisations scolaires. Ces dispositions sont conditionnées par la capacité qu'il a ou non de s'intéresser à quelque chose d'éminemment gratuit et d'y trouver un intérêt, sans que cela ait un caractère vital pour lui.

La notion d'activité gratuite est déterminante car elle implique pour l'enfant la possibilité de jouer avec ses objets internes aussi bien qu'avec des objets externes. L'énergie libidinale doit pouvoir circuler afin qu'une partie de celle-ci demeure disponible pour des investissements objectaux autres que narcissiques ou défensifs, donc pour les acquisitions scolaires. Dans le cas de Sylvie, nous avons vu combien ses potentialités dynamiques étaient altérées. En tenir compte dans la prise en charge pédagogique conduit à respecter son rythme personnel de progression et à accepter les nombreux détours dont elle a besoin.

Le maître remarque à son arrivée qu'elle est de niveau global de Cours élémentaire première année faible avec des lacunes particulières en mathématiques. La lecture paraît acquise avec un débit lent et mais le sens est perçu. Elle fait preuve d'un manque grave de confiance en soi, avec une recherche continuelle d'approbation et d'encouragement. Un fait significatif est rapporté au cours d'une synthèse : Sylvie prépare une chaise à côté de la sienne afin que l'on vienne l'aider. Pendant le séjour dans l'établissement, elle réalise son travail avec régularité et application.

La lecture se fait plus aisée, la compréhension satisfaisante. L'orthographe est de niveau « normal », voire légèrement supérieur à celui du cours suivi. Les connaissances en grammaire et conjugaison sont correctes mais demandent cependant à être rappelées souvent. En mathématiques, les difficultés persistent. La numération est connue jusqu'à mille. Les mécanismes opératoires (addition, soustraction et multiplication) sont acquis, et, le plus souvent, employés à bon escient. On constate les progrès les plus marqués sur le plan des compétences transversales, dans une attitude beaucoup plus sûre, dans une prise de conscience de ses possibilités et de ses responsabilités, dans la participation plus active à la vie de la classe. Le maître conclut que, au regard de l'âge, de la taille et des progrès enregistrés, un passage en Cours élémentaire deuxième année est possible et souhaitable, à condition que le milieu d'accueil se montre compréhensif. Il envisage également un soutien par un Groupe d'aide psychopédagogique³⁴⁸ au cours de l'année suivante car la famille souhaite le retour de l'enfant au domicile familial.

La fin de l'année scolaire approchant, les progrès notables de Sylvie, tant au plan scolaire qu'au niveau de ses dispositions personnelles, aboutissent à une demande de dérogation l'autorisant à fréquenter une classe de Cours élémentaire deuxième année, dans la ville voisine du domicile de ses parents. En effet, il est difficile d'envisager un retour à l'école de son village, où son image est celle d'une enfant très lente aux multiples difficultés scolaires. Sylvie, sortie de sa passivité et plus autonome, prend maintenant un réel plaisir dans des investissements variés. Elle ne se présente plus comme la petite « débile » que nous connaissions.

³⁴⁸ Les Gapp (Groupes d'aide psychopédagogique) ont été remplacés par les RASED (Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficultés) en 1990
Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

La suite au Groupe d'aide psychopédagogique

Nous rencontrons une nouvelle fois Sylvie au mois d'octobre. La rentrée s'est apparemment bien déroulée, mais son attitude redevenue passive nous surprend. Le rééducateur en psychopédagogie, qui la reçoit préalablement à l'examen psychologique, évalue un bon niveau de Cours élémentaire deuxième année, confirmé par les résultats obtenus aux tests nationaux. Très inhibée, elle donne l'impression d'être endormie et engoncée dans son obésité. Le dessin qu'elle accepte de réaliser, met en scène une fille devant l'école, entourée de barreaux. Elle semble très « contenue » et triste. L'entretien est pauvre et tous les thèmes sont systématiquement banalisés. Elle apparaît, à nouveau, très dépendante de sa mère.

La consultation suivante se déroule de manière banale et laisse l'impression d'une grande pauvreté associative. La surcharge pondérale s'est accentuée. Elle vit maintenant seule à la maison avec ses deux parents. Ses deux frères désormais mariés, reviennent chaque week-end à la maison maternelle. Le seul jeu symbolique évoqué concerne son désir de devenir institutrice ; elle « joue à la maîtresse » avec une de ses amies. Au dessin spontané, elle représente une fillette cueillant des fleurs et les disposant dans un vase situé dans sa chambre. Il n'y a ni de possibilité d'association ni de récit sur ces thèmes.

Lors de l'entretien ultérieur, nous apprenons que le médecin de famille a réexaminé le régime de Sylvie car elle a pris du poids pendant les vacances. Elle s'exprime de manière plus élaborée et peut mettre en scène trois fleurs et une fillette. La mère signale, avec ironie, que sa fille s'intéresse à des détails de vêtements et de cheveux ne la préoccupant pas autrefois. Cependant, l'impression générale est celle d'une sorte de béatitude dans un climat d'élaboration mentale frustré.

Vers le mois de mai suivant, Madame S. nous informe que le niveau de Cours élémentaire deuxième année s'est maintenu de façon satisfaisante comme si Sylvie avait bénéficié pendant cette période des acquisitions de l'année précédente. Depuis le mois de mars, elle perd pied, notamment en calcul où elle ne distingue plus la différence entre PLUS et MOINS au moment où l'instituteur

aborde la multiplication. Elle est prise en charge, environ une heure par semaine, par une rééducatrice en psychopédagogie. Ses maîtres, avec lesquels nous restons en contact, nous font rapidement part de leurs inquiétudes, au vu des résultats obtenus au cours du second trimestre. Ils pensent qu'elle ne sera pas en mesure l'an prochain de suivre le Cours moyen première année. Il souhaitent procéder à un signalement en CCPE en vue d'une admission en classe de perfectionnement.

Avant la présentation du cas de Sylvie à la CCPE, nous organisons une réunion de synthèse avec le psychologue scolaire, les différents membres du Gapp et l'équipe de secteur de psychiatrie infanto-juvénile. Nous précisons que les difficultés de l'enfant ne sont pas liées à une débilité, mais à une inhibition intellectuelle en développement. Son quotient intellectuel est évalué à 98. A l'issue de la réunion de synthèse, son maintien dans le circuit scolaire ordinaire, paraissait souhaitable à tous les participants malgré ses lenteurs et difficultés qui pourraient conduire à une orientation en classe spécialisée. Si cette dernière indication était retenue, elle exigerait une révision en fin d'année scolaire suivante. Quoiqu'il en soit, cette décision devrait être prise en fonction de la configuration de la classe spécialisée envisagée. Il serait, en effet, préjudiciable d'orienter Sylvie dans une classe de perfectionnement où elle côtoierait des enfants présentant de lourdes difficultés. Nous apprenons incidemment la décision de la CCPE qui propose un passage en classe de perfectionnement assorti d'une aide psychopédagogique et d'une prise en charge par l'équipe de secteur de psychiatrie. Sylvie continuera donc à recevoir une aide individuelle de la rééducatrice en psychopédagogie, avec laquelle elle a déjà réalisé de réels progrès et nous la retrouverons régulièrement au dispensaire.

Lors de l'entretien psychologique suivant, les réponses sont brèves et stéréotypées. Toujours passive, Sylvie se présente sous l'apparence d'un « gros bébé ». Sa mère trouve que, à la maison, elle s'est « ramollie ». Il est possible que le régime alimentaire, repris avec plus de vigueur, ait fait réapparaître des éléments dépressifs vécus de façon passive. Incapable de dire l'âge de son petit-neveu né dernièrement, Sylvie ne paraît pas comprendre lorsque nous lui expliquons la démarche afin de l'aider à trouver le résultat. Au dessin libre, elle présente, le thème récurrent chez elle, des trois fleurs : « *la petite fille ne peut pas*

les cueillir parce qu'elles sont dures à cueillir, son papa va les cueillir et les lui donnera ». Ensuite, elle dessine un soleil, puis les différents personnages : *« rentrent à la maison, se couchent [...] le lendemain, elle porte les fleurs à la maîtresse, le papa va travailler... »* Sylvie fait appel à des mécanismes répétitifs, on ne relève aucune fantaisie imaginaire. Elle regarde beaucoup sa mère lorsqu'elle parle et paraît n'avoir pas maintenu l'indépendance acquise pendant son séjour au centre. Ses intérêts se sont rétrécis. Dans sa passivité, elle peut seulement décrire la réalité.

Au mois d'octobre, nous revoyons Sylvie avec sa mère. Cette dernière est très volubile et raconte comment sa fille a eu peur d'être abandonnée à l'occasion d'un incident survenu pendant les vacances. Ce détail, rapporté sur un ton distant et ironique, montre combien il est difficile pour cette mère d'entrevoir le désarroi de sa fille. Cette absence de chaleur confine l'enfant dans une position d'incrédulité passive, où tout mouvement dynamique semble impossible. Elle est effectivement cette petite fille « bête » que nous laisse entrevoir la mère. Pendant cette partie de l'entretien, Sylvie s'est abandonnée dans un fauteuil, passive et apparemment déprimée. Lorsque nous la recevons seule, cette première impression se confirme et nous avons le sentiment de retrouver la même enfant qu'il y a deux ans. Les progrès obtenus, concernant l'autonomie, les possibilités d'initiatives, l'intérêt qu'elle portait à son corps, la possibilité de dessiner et de créer ainsi que le pouvoir de réussir à l'école, ont disparu progressivement sous l'influence familiale. Au cours de l'entrevue, elle accorde manifestement peu d'intérêt aux questions, répondant avec lassitude. Incapable de situer son lieu de vacances, elle se trompe toujours sur l'âge de son neveu pourtant très important pour elle. Quand nous lui demandons d'imaginer la suite de l'histoire de Mickey qu'elle a commencée à lire, elle se met en scène dans une narration très mélancolique : *« Mickey se fait voler ses diamants, il est furieux, il laisse tout tomber, il ne cherche pas les diamants... »* Lorsque nous insistons pour entendre une histoire plus élaborée, elle ajoute : *« Mickey va chercher des amis qui ne trouveront pas les diamants et que les amis retourneront chez eux... »*

Ce récit illustre la situation de Sylvie dont les richesses internes ne peuvent s'exprimer en raison de la pression maternelle. Elle a pu croire que son séjour

dans l'établissement pouvait l'aider, mais à nouveau, elle « *laisse tout tomber* », depuis son retour à la maison, et elle renonce à utiliser ses potentialités. Cela nous amène à penser qu'un maintien au centre, durant une année supplémentaire, aurait permis à Sylvie de conserver ouvertes les possibilités exprimées.

Lors d'une réunion de synthèse, au mois de décembre suivant, avec la rééducatrice et l'instituteur spécialisé de la classe de perfectionnement, l'impression est différente. Les maîtres la jugent en progrès scolaire, ce que confirme l'examen de ses cahiers. Elle s'est bien adaptée en classe et a assimilé des connaissances nouvelles. Une CCPE se réunira en mai en vue d'évaluer les possibilités d'entrée en sixième de Collège ou de Section d'éducation spécialisée.

Au cours de l'entretien suivant, nous constatons que Sylvie est bien moins passive. Les progrès réalisés durant le séjour ont peut-être entraîné une période de régression, où elle paraissait déprimée et passive. Elle évoluait alors dans une relation mère/enfant prévalante, dont le caractère régressif s'avérait nécessaire pour réparer la dépression, liée à la séparation d'avec sa mère. Pour la première fois, elle se montre moins inhibée et refuse de dessiner. Nous lui faisons remarquer son comportement en lui disant notre satisfaction de voir qu'elle peut exprimer ses désirs et dire non. La mère confirme cette évolution et nous fait part de la capacité nouvelle de Sylvie à s'opposer.

Au mois de février, une dernière visite nous laisse la mauvaise impression d'une enfant apathique et passive. La mère explique que la Commission départementale du second degré, réunie plus tôt que prévu, a décidé de l'admission de Sylvie, à la rentrée prochaine, en sixième de Section d'éducation spécialisée. En raison de ses douze ans, l'entrée en sixième de Collège a été exclue. L'ouverture espérée en décembre nous semble compromise.

L'approche longitudinale nécessaire à la reconstitution de l'histoire de Sylvie et la lecture flottante préalable à l'analyse de contenu de l'ensemble des dossiers pédagogiques et psychologiques du corpus retenu amènent à repenser la déficience intellectuelle en termes économiques. Nous pouvons compléter l'hypothèse initiale en la reformulant de la sorte : il serait moins coûteux pour ces enfants de fonctionner sur un mode déficitaire (être débile) que sur le registre

psychotique, beaucoup trop régressif et douloureux. De même, le registre névrotique, trop risqué sur le plan narcissique parce que trop progressif, serait délaissé au profit du mode déficitaire.

La structuration déficitaire se jouerait entre ces deux niveaux : d'un côté, le colmatage de la dimension psychotique, et de l'autre, l'échec de la conflictualisation névrotique dans sa fonction intégrative. Le déficit intellectuel léger apparaît alors comme le résultat cicatriciel d'un fonctionnement économique stabilisé entre ces deux niveaux.

Chapitre 3

Le cadre conceptuel

Une approche dynamique de la « déficience mentale » telle qu'ont pu nous aider à la penser Roger MISES et René DIATKINE, s'intéressant particulièrement à sa dimension économique, a permis le repérage de modalités de fonctionnement et d'organisation spécifiques. La symptomatologie déficitaire est envisagée, non plus comme la résultante d'une faille localisable à quelque endroit du système nerveux ou encore dans l'inconscient maternel, mais bien comme le reflet d'un jeu complexe. Selon Roger MISES³⁴⁹, la pluralité des facteurs et leur intrication dans une organisation morbide constituent la règle. Il importe, nous dit-il, « *de réintroduire le registre du sens et de s'intéresser davantage à l'enfant.* »

L'approche historique et l'étude du corpus renforcent notre analyse initiale, construite dans une pratique professionnelle d'enseignant spécialisé et de psychologue scolaire. A ces titres, nous rencontrons, depuis plus de quinze ans, des enfants réputés déficients intellectuels légers. Comme mis en exergue dans le corpus étudié, nous constatons l'absence, dans la quasi-totalité des cas, d'une étiologie organique déterminante. En dix ans, un seul cas est apparemment incontestable sur l'ensemble des dossiers. Nous remarquons aussi, la prépondérance des perturbations relationnelles précoces et la part importante du nombre d'enfants échappant au cadre strict de la débilité réputée « simple, harmonique et sans troubles associés ». Les hypothèses diagnostiques soulignent au contraire la permanence de troubles associés, de dysharmonies évolutives ou fixées, de pseudo-débilité...

Pour le groupe des déficiences intellectuelles légères que nous étudions, ces éléments viennent vérifier la seconde partie de notre hypothèse selon laquelle il ne s'agit pas d'une entité nosographique clairement définie en ce qui concerne le groupe des déficiences légères étudiées ici. Il s'ensuit que le cadre traditionnel, avec ses critères usuels, fondés sur l'étiologie et le QI, est insuffisant pour rendre compte de ce que l'on repère chez certains enfants. En tout cas il s'avère

³⁴⁹ MISES (R.), BREON (S.), FUCHS (F.), « Etudes d'enfants de classes de perfectionnement », *Revue de neuropsychiatrie infantile*, Paris, 1974, 22 (7,8), pp. 457-502

inadéquat pour comprendre le fonctionnement psychologique et construire une approche pédagogique adaptée.

La perspective psychologique sur laquelle s'appuie ce travail conduit à appréhender le déficit intellectuel, qu'il apparaisse fixé ou non³⁵⁰, comme le prix à payer par un moi fragilisé. Le sujet doit maintenir un équilibre toujours très précaire malgré les apparences y compris dans le cas d'une débilité réputée simple et harmonique. Des mécanismes, proches de ceux qui sont à l'œuvre dans l'économie dépressive, associés à un niveau d'angoisse relativement élevé³⁵¹, jouent un rôle majeur. Nous repérons d'emblée une organisation défensive, où dominant des mécanismes peu nombreux et peu évolutifs. Les relations objectales sont construites sur un mode anaclitique. Enfin, un idéal du moi tout-puissant s'articule autour d'un immense besoin de réparation évoquant une faille narcissique devant un surmoi hypothétique. Le faible engagement dans le conflit œdipien, qui peut même paraître littéralement évité, signe une structure psychique inachevée. Il s'agirait donc d'une « fixation - régression »³⁵² dans la transition entre narcissisme primaire et narcissisme secondaire. Cette position économique rappelle celle des organisations dépressives placées à mi-chemin entre l'économie objectale du registre névrotique et l'économie purement narcissique du registre psychotique telles que décrites par Jean BERGERET³⁵³. La position centrale qu'occupent les diverses organisations déficitaires sur le plan de la psychologie infantile est, selon Jean Jacques LUSTIN³⁵⁴, à rapprocher de celles qu'occupent les « états limites »³⁵⁵ chez l'adulte. D'un point de vue économique, la

³⁵⁰ MISES (R.) a montré la nature cicatricielle d'un déficit fixé à partir de ses recherches sur les dysharmonies évolutives, *L'enfant déficient mental*, Paris, PUF, 1974

³⁵¹ Jean Jacques LUSTIN interprète le fait que l'angoisse apparaisse peu cliniquement chez l'enfant déficient intellectuel, en formulant l'hypothèse que l'organisation déficitaire aurait pour fonction de contre-investir une angoisse en la rendant nulle et non-avenue, nos observations ne sont en fait pas contradictoires si l'on ne considère que les enfants qui appartiennent à la « classe limite » de la déficience intellectuelle. On peut penser que l'abrasement pulsionnel et celui des processus de mentalisation ne sont pas extrêmes comme dans le cas d'une débilité profonde, ce dont semble témoigner la préservation de certaines potentialités cognitives, oniriques, créatrices...

LUSTIN (J.J.), *Abrégé de psychologie pathologique*, Paris, Masson, 4^{ème} édition 1990, pp. 262-268

³⁵² Qui n'est pas aussi globale et massive que dans le cas d'une psychose à expression déficitaire.

³⁵³ BERGERET (J.), *La dépression et les états-limites*, Paris, Payot, 1975

³⁵⁴ LUSTIN (J.J.), *Abrégé de psychologie pathologique*, jam. cit., pp. 262 à 268

³⁵⁵ Etats limites : catégorie nosographique définie par Jean BERGERET qui regroupe l'ensemble des structurations n'appartenant pas aux deux lignées psychotique et névrotique.

structuration sur le mode déficitaire réalise donc une sorte de « compromis » entre deux solutions extrêmes. Celles-ci, comme chez l'adulte « état-limite », sont redoutées en raison de l'angoisse que déclenche, d'un côté, l'évocation d'une situation plus régressive, représentée par le maintien du primat des liens oraux et le morcellement psychotique et, de l'autre, par une situation plus progressive, représentée par la génitalité et la menace de castration qui lui est associée.

Les théories sur la déficience mentale

Comme le montre Roger MISES³⁵⁶, le champ des déficiences mentales est, d'un point de vue psychopathologique, un lieu privilégié d'affrontements entre deux courants, l'un organo-génétique, l'autre psychogénétique. René DIATKINE³⁵⁷ fait la même remarque à propos de l'évolution générale de la psychopathologie infantile. Il repère deux tendances contradictoires : la première qui tend à faire disparaître toute frontière précise à la pathologie, la seconde réagissant contre le danger d'extension démesurée du champ de la psychiatrie susceptible de découler de la première. A ses yeux, la notion « *d'enfance inadaptée* », élaborée dans les années 1940, très ambiguë, témoigne des difficultés actuelles de l'action psychiatrique et psychologique dans la société.

Les conceptions classiques

Les conceptions classiques de la déficience mentale, directement héritées des thèses tératologiques d'Etienne ESQUIROL³⁵⁸, définissent « l'idiotie » à partir de trois critères spécifiques : d'abord l'inscription précoce, puis l'organisation imparfaite ou arrêtée dans son développement, et enfin l'incurabilité. L'accent est ainsi mis sur l'étiologie organique du dysfonctionnement cérébral et sur l'évaluation quantitative du déficit intellectuel qui en résulte. Cette démarche conduit à une classification des déficients

³⁵⁶ MISES (R.), L'enfant déficient mental, Paris, PUF, 1975

³⁵⁷ DIATKINE (R.), « du normal et du pathologique dans l'évolution mentale de l'enfant », Revue psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, X, Tome I, 1967, pp. 1- 42

³⁵⁸ ESQUIROL (E.), Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal, Paris, éditions Baillière, 1838

mentaux³⁵⁹, selon des indicateurs comme l'âge mental³⁶⁰ ou le quotient intellectuel³⁶¹. Ces critères sont encore utilisés de nos jours et président aux placements et aux orientations dans les structures spécialisées comme nous l'avons vu plus haut.

D'une manière plus nuancée, d'autres tentent de définir la débilité mentale comme une structure d'ensemble dont la complexité est reconnue, sans pour autant se démarquer des thèses organicistes. « *Faut-il parler de la débilité ou des débilités ?* » s'interroge René ZAZZO³⁶². La débilité mentale est décrite comme la « *conséquence de multiples troubles qui peuvent intervenir sur les différents facteurs de l'intelligence* ». Il la définit en ces termes : « *...on entend conventionnellement par débilité mentale une arriération d'origine héréditaire ou lésionnelle et qui par cette origine même et dans l'état des moyens actuels n'est pas récupérable...* »

Les concepts d'hétérochronie³⁶³ de René ZAZZO et de viscosité génétique de Barbel INHELDER³⁶⁴ étayaient les théories de ce courant. L'accent est mis sur la dimension génétique dans une logique d'arrêt du développement et de fixation à des stades plus ou moins primitifs de la genèse de l'intelligence. La débilité mentale est conçue selon des traits spécifiques comme une altération plus ou moins profonde des structures cognitives. Les auteurs s'intéressent à la genèse et aux articulations historiques des troubles mais sans les replacer par rapport au mouvement évolutif global de la personnalité. La débilité mentale est conçue comme une sommation de déficits simples.

Les théories psychogénétiques

Selon la terminologie de Roger MISES, nous trouvons, sur l'autre versant, les théories psychogénétiques qui envisagent la débilité mentale comme trouble de

³⁵⁹ Classification de 1944 reprise par la loi de 1975

³⁶⁰ BINET (A.), *jam. cit.*

³⁶¹ STERN (W.), *jam. cit.*

³⁶² ZAZZO (R.), *jam. cit.*

³⁶³ L'hétérochronie est un concept introduit par Roger PERRON et développé par René ZAZZO, il s'agit d'une discordance entre le rythme du développement tissulaire en général et celui du cerveau en particulier.

³⁶⁴ INHELDER (B.), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, « Que sais-je ».

la communication. Selon Maud MANNONI³⁶⁵, rappelant les tentatives d'éducation de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, l'échec de l'expérience est lié à un malentendu fondamental. Selon elle, le professeur Jean-Marc ITARD, n'aurait pas compris que Victor ne pouvait pas articuler une demande sur le registre symbolique, base de toute communication. Pour Maud MANNONI, il est primordial de chercher, au-delà de l'enfant déficient, la parole qui le constitue, comme « *sujet en proie au désir* »³⁶⁶. L'accent est mis sur les liens dynamiques existants entre le fonctionnement mental, les structures cognitives et l'organisation libidinale ou l'énergie pulsionnelle en référence à la question du « désir ». « *Le sujet n'existe, affirme Bruno CASTET*³⁶⁷, *que dans une relation de désir à désir ou pour être plus précis dans une relation d'objet de désir à objet de désir* », désir dont l'importance dans la constitution du sujet et de l'objet a été sans cesse soulignée dans les travaux psychanalytiques³⁶⁸.

Cette approche s'inscrit en fait dans un courant inauguré par Mélanie KLEIN, dont les thèses sont, comme le remarque René DIATKINE³⁶⁹, « *issues d'une application particulière de la théorie freudienne concernant la dualité des instincts* ». Si Anna FREUD fait remonter l'origine des conflits intrapsychiques entre instances et l'angoisse qui en découle, au moment de la différenciation de ces instances, Mélanie KLEIN pose l'hypothèse d'un moi archaïque et immature. Dès la naissance, il serait exposé à l'angoisse déclenchée par la polarisation « *innée* » des pulsions, qu'elle définit dans la dualité : pulsions de vie/pulsions de mort. De cette manière, l'existence d'une phase psychotique³⁷⁰ est démontrée dans le développement de tout être humain, stade de développement psychologique que le sujet devra dépasser à l'issue de la première année. A ce moment, afin d'éviter la dépression résultant de la haine éprouvée contre l'objet d'amour, l'hostilité est déplacée sur un troisième personnage, qui

³⁶⁵ MANNONI (M.), *Revue ESPRIT*, nov. 1965

³⁶⁶ MANNONI (M.), *L'enfant arriéré et sa Mère*, Paris, Seuil, 1964, p. 189.

³⁶⁷ CASTET (B.), *L'enfant fou*, Paris, édition Fleurus, 1978, pp. 118-120

³⁶⁸ On pourrait citer Jacques LACAN : « ... il n'est de désir que d'être l'objet du désir de l'autre... ».

³⁶⁹ DIATKINE (R.), « Le développement de la relation d'objet et des affects », *Revue de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, N°21, tome II, 1978

³⁷⁰ Position paranoïde-skizoïde et position dépressive

apparaît comme responsable de l'insatisfaction dans un mouvement d'identification projective. C'est ce que René DIATKINE appelle la « *triangulation de l'ambivalence* », qui est, selon lui, un des mécanismes antidépresseurs rendant inéluctable l'organisation du complexe d'Œdipe. Ce conflit prend forme dès la distinction père/mère et s'organise jusqu'à la phase d'identification et d'introjection du surmoi, déterminant le début de la période de latence.

Cette articulation conceptuelle explique l'accent mis, dans les théories psychogénétiques, sur le poids des projections fantasmatiques parentales et leur actualisation, ainsi que sur la position occupée par l'enfant « débile » dans la constellation familiale. Dans cette compréhension, l'enfant est un symptôme, venant par sa déficience combler un manque fondamental chez sa mère. L'arriération mentale est devenue un trouble réactionnel, une réponse directe de l'enfant au désir de la mère, sans intervention d'image paternelle interdictrice³⁷¹. Cette « forclusion » entraînerait le refus de la castration symbolique. Elle impliquerait aussi les difficultés d'accès au symbolisme et aux apprentissages scolaires liés à cette secondarisation, qui caractérisent les enfants déficients intellectuels.

Les conceptions plus récentes

D'autres travaux, faisant également référence aux théories psychanalytiques, ont permis de poser les bases d'une réévaluation du concept de déficit et de la place occupée par la déficience mentale au sein des organisations déficitaires. Nous faisons référence ici aux travaux de Jean-Louis LANG et de Roger MISES³⁷². Ces auteurs, se démarquent très nettement des conceptions précédentes, afin de « réintégrer le registre du sens », dans un modèle non réducteur où, selon Roger MISES, « *les dimensions dynamiques, économiques, topiques et génétiques* » sont prises en compte. Cela suppose une remise en cause

³⁷¹ Jacques LACAN apporte un élément fondamental en soulignant qu'il faut non seulement que l'enfant accepte la Loi paternelle mais également que la mère l'accepte. Alors seulement lorsque cette castration est admise, l'enfant peut s'identifier au Père, comme à celui qui est détenteur du Phallus, il « nomme le père ». Ce point est important car sans cette reconnaissance par la mère de la fonction paternelle, l'imaginaire persiste ainsi que l'assujettissement de l'enfant à la mère.

³⁷² MISES (R.), *jam cit.*

des théories traditionnelles organicistes et psychogénétiques, où l'étiologie même si elle est conçue de façon multifactorielle est, en fait, toujours univoque et où la débilité « simple, harmonique » occupe une position centrale uniquement décrite d'un point de vue purement phénoménologique en référence au manque³⁷³. Ce parti pris permet d'évaluer les différences par rapport aux entités connues telles la névrose et la psychose.

Roger MISES reconnaît une construction et des mécanismes originaux qui opèrent un colmatage de la dimension psychotique et une oblitération du registre névrotique. Le déficit apparaît, dans cette perspective, comme la résultante d'un jeu dynamique entre névrose et psychose, avec dans le cas d'un déficit fixé, pseudo-équilibration cicatricielle et inscription de mécanismes très amputants dans le fonctionnement mental. Selon l'auteur, il ne s'agit pas de décrire une nouvelle entité nosographique mais plutôt une modélisation psychopathologique ouverte.

Comme le remarque Philippe JEAMMET³⁷⁴, le cas des dysharmonies évolutives n'a de valeur que par ce qu'il sous-entend de relativement précis tant au niveau de la faille dans l'organisation du narcissisme primaire, et qu'à celui de la coexistence d'éléments de la série psychotique et d'éléments qui s'en différencient. Selon cette approche, les troubles qui, dans le cadre nosographique traditionnel, étaient considérés comme parasites ou périphériques à une forme centrale réputée simple et harmonique peuvent être replacés dans l'histoire d'une dysharmonie évolutive globale comportant un noyau déficitaire. Les troubles associés sont présents, d'après Juan de AJURIAGUERRA³⁷⁵, dans plus de la moitié des cas et chez la quasi-totalité des enfants de notre corpus.

Cette conception dialectique du mode de structuration nous permet de saisir la complexité des organisations déficitaires, et leurs points d'articulation avec la névrose et la psychose. Nous mettons ainsi en rapport leur place dans le champ de la psychologie de l'enfant avec celle occupée par les diverses organisations

³⁷³ LUSTIN (J.J.), *jam. cit.*, pp. 277-281

³⁷⁴ JEAMMET (P.), « A propos des dysharmonies évolutives », *Psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, XXI, Tome 2, 1978

³⁷⁵ AJURIAGUERRA De (J.), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson, 3ème édition, 1989, p.165

dépressives chez l'adulte. Comme le fait Jean-Jacques LUSTIN, nous pouvons rapprocher le jeu entre névrose et psychose du tronc commun indifférencié tel que défini par Jean BERGERET, et poser la question du rapport entre les organisations déficitaires et les organisations dépressives.

Le déficit et la dépression

L'économie dépressive

Jean BERGERET³⁷⁶ situe l'économie dépressive entre deux extrêmes : l'union duale avec la mère et le conflit œdipien. Selon lui, ce dernier s'est trouvé assez précocement évité, « *détecté allergiquement* », dit-il, beaucoup plus que refoulé après coup, comme dans la modalité névrotique. Toute l'économie dépressive apparaît sous-tendue par une dialectique spécifique entre surmoi et idéal du moi. L'organisation défensive utilise à la fois des mécanismes du registre psychotique et du registre névrotique et témoigne de la dominance d'un idéal du moi demeuré archaïque et mégalomane devant un surmoi réduit à ses seuls précurseurs sadiques. L'angoisse du dépressif n'est pas une angoisse de castration relevant du registre névrotique mais une angoisse de perte d'objet. Jean BERGERET évoque l'idée d'une faille située dans la transition entre narcissisme primaire et secondaire. Cette ligne de clivage s'ancrerait au confluent des investissements pulsionnels, appartenant d'un côté au courant narcissique et de l'autre au courant objectal.

Le moi du dépressif est dépeint comme vacuolaire, manquant de la confirmation narcissique qui viendrait réparer la profonde blessure, dont il souffre. La dépression n'exprime pas, pour Bela GRUNBERGER³⁷⁷, le manque d'investissement narcissique mais l'absence de confirmation de ce dernier par l'idéal du moi, ce qu'elle appelle « *la honte* » de ce moi devant son idéal. Dans cette conception, l'objet du dépressif reste de statut phallique, pré-génital et la relation de type anaclitique, le tout lié à un désir aussi fort d'être aimé que d'agresser ou de maîtriser analement l'objet. Les éléments génitaux infiltrant

³⁷⁶ BERGERET (J.), La dépression et les états limites, Paris, PAYOT, 1980

³⁷⁷ GRUNBERGER (B.), Le narcissisme, Paris, PUF, 1975

parfois l'organisation dépressive, ne jouent pas un rôle très structurant et témoignent simplement de la dissolution de la dyade primitive. L'importance des éléments prégénitaux sous le primat desquels se structure, semble-t-il, l'organisation dépressive, indique à l'opposé que le registre symbolique n'est pas atteint (forclusion). Bela GRUNBERGER décrit ainsi cette organisation économique, qu'elle nomme « *lignée narcissique* » : narcissisme, idéal du moi, blessure narcissique, honte, angoisse de perte d'objet, dépression... On voit bien comment la situation d'échec scolaire peut également s'inscrire dans cette logique spiralaire.

Jean BERGERET situe cette lignée à mi-distance entre narcissisme et objectalité, entre auto-érotisme et sexualité, entre structuration psychotique et structuration névrotique. Le propre du mécanisme dépressif³⁷⁸ est, à son avis, de demeurer en équilibre précaire vis-à-vis de ces deux positions extrêmes. De ce point de vue, l'organisation déficitaire est beaucoup moins mobile, apparaissant plutôt comme un point cicatriciel, un résultat beaucoup plus que comme un mouvement.

Rapport entre l'économie déficitaire et l'économie dépressive

Dans les préliminaires, nous avons signalé l'absence, dans la plupart des cas, d'une étiologie organique déterminante et inversement la fréquence relative de troubles relationnels précoces. L'enquête sociale, effectuée auprès de la population de notre corpus, révèle que quatre enfants n'ont pas de mère, sept n'ont pas de père, deux ont été adoptés, huit ont été enlevés très jeunes, une ou plusieurs fois à leurs familles par décision du juge, quatorze vivent dans des foyers dissociés, cinq ont vu leur père effectuer un séjour en hôpital psychiatrique. La majorité vit dans des familles décrites comme chaotiques, où les règles de vie sont aléatoires et les limites incertaines. L'alcoolisme de l'un ou l'autre des parents est cité plusieurs fois.

Dans un certain nombre de cas, il semble possible de corréler la structuration sur un mode déficitaire à une problématique relationnelle de nature

³⁷⁸ BERGERET (J.), « La dépression et les états limites », *Revue Française de Psychanalyse*, 1976, p. 877

« carentielle » ou « toxique » précoce. Par ailleurs, s'agissant de la structure du moi, les investissements et l'organisation défensive des enfants plus particulièrement observés et l'étude clinique révèle un certain nombre d'indices qui amènent à penser que la dissolution de la dyade primitive s'est opérée sans que, pour autant, il soit possible d'évoquer la dimension symbolique génitale. A ce sujet, Gaston GARRONE³⁷⁹ parle d'un conflit œdipien atypique dans une perspective d'identification objectale à la seule mère phallique ou à l'image combinée des parents. L'évocation d'une blessure narcissique précoce dans la transition entre narcissisme primaire et secondaire s'illustre par le mode relationnel de ces sujets aux objets³⁸⁰ et la quête perpétuelle de réparations narcissiques. De plus, l'organisation défensive où dominent des mécanismes archaïques peu nombreux et peu évolutifs, nous permet de mesurer la précarité des investissements authentiquement génitaux et l'importance des fixations aux stades pré-génitaux.

A ce point de la réflexion, un rapprochement entre organisation déficitaire et organisation dépressive permet de préciser le rapport entre déficit et dépression. Nous aborderons ultérieurement, de manière approfondie, l'étude des mécanismes de défense. Nous procédons essentiellement ici à la mise en place du cadre théorique de l'approche psychologique.

Dans l'organisation défensive, on repère chez les sujets déficients intellectuels des mécanismes très proches de ceux rencontrés dans les organisations dépressives. Nous rencontrons, dans l'établissement de la relation objectale de ces enfants, un mécanisme de clivage qui a également la particularité de s'étendre au statut de l'objet. Ensuite, le déni se situe sur le sens à donner au registre phallique, à la perception reconnue du sexe féminin, le phallus ou son absence. Puis, l'identification projective, utilisée selon Gaston GARRONE, de façon prévalante, est fréquemment accompagnée de l'identification à l'agresseur et du retournement sur la personne propre. Enfin, l'inhibition pulsionnelle semble suppléer au refoulement.

³⁷⁹ GARRONE (G.), « L'enfant déficient mental », Revue de psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, XII, tome I

³⁸⁰ Il s'agit essentiellement de relations d'étayage de type anaclitique.

Un mécanisme authentiquement identifiable au refoulement est totalement absent de cette palette défensive, comme le montrent les travaux de Gaston GARRONE et de Roger MISES³⁸¹. Ce dernier souligne que les observations font clairement ressortir que l'obstacle apporté au désir et au plaisir, liés au fonctionnement mental, ne résulte pas d'un refoulement secondaire typique, mais implique la persistance d'une tendance active à la satisfaction pulsionnelle dans un système économique ouvert.

Dans ces conditions, l'élaboration d'un surmoi authentique prend un caractère hypothétique. L'absence de culpabilité du registre névrotique et la faiblesse des mentalisations dans le champ des affects et des représentations en rendent compte chez tous les enfants que nous avons rencontrés. Dans leur majorité, la pensée magique et la toute-puissance représentent un mode prévalent d'appropriation du monde objectal et leur permettent, de cette manière, de dénier le manque par l'affirmation de la toute-puissance d'un moi idéal.

Le système économique déficitaire, décrit par Roger MISES, avec ses mécanismes répressifs très amputants pour le Moi, se conjuguant avec l'absence d'élaboration des conflits primaires et conduisant à l'abrasement du potentiel pulsionnel, se révèle cependant comme très fermé et peu évolutif. Il diffère en cela de l'économie dépressive, plus mobile, qui apparaît beaucoup plus comme un équilibre précaire, dont l'instabilité même est génératrice de mouvement. Chez les enfants déficients intellectuels, cette mobilité semble particulièrement altérée. Les processus secondaires qui pourraient permettre l'investissement scolaire et l'entrée dans les apprentissages, sont entravés par une polarisation prévalante du contrôle, voire de l'annulation pulsionnelle. Donald Woods WINNICOTT³⁸² considère l'inhibition pulsionnelle comme une défense très efficace contre l'angoisse dépressive, en raison de la baisse du niveau de toutes les tentatives de satisfaction libidinale qu'elle implique. Cependant, il observe qu'elle entraîne un appauvrissement général du moi.

³⁸¹ MISES (R.) et GARRONE (G.), « L'enfant déficient mental », *jam cit.*, pp. 278-279

³⁸² WINNICOTT (D.W.), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1980

Nous pouvons situer cette distorsion du registre pulsionnel dans la transition entre processus primaire et processus secondaire, évoquant en cela une structuration très voisine de l'économie dépressive. Il est signifié, chez les enfants réputés déficients intellectuels, comme dans l'économie dépressive, que l'accès à une dimension symbolique et à l'autonomisation en résultant est forclos. En fait, l'expérience montre que cette fonction symbolique peut être potentiellement assurée, tant que le risque de perdre le contact immédiat avec l'objet est écarté. Son éloignement entraîne l'hémorragie narcissique caractéristique des personnalités « état-limite ». La recherche sempiternelle d'étayage, précédemment soulignée, en rend compte dans l'approche pédagogique. Il est intéressant de remarquer que la pédagogie des classes spéciales accueillant des enfants déficients intellectuels repose sur cette intuition. C'est une pédagogie revalorisante pour le sujet, fondée sur une approche individualisée fortement tutorée, fondant les apprentissages sur des situations concrètes pouvant être aisément investies. Cette pédagogie se centre sur les compétences et non sur de simples contenus.

Comme le sujet dépressif, l'enfant déficient intellectuel a besoin de confirmation narcissique. En témoignent tous les efforts que font ces enfants pour se conformer aux désirs supposés de l'adulte, leurs difficultés à travailler et à rester seuls, ou encore la phase dysphorique succédant à tout échec, aussi mineur soit-il. L'absence de cette confirmation replonge l'enfant, selon les mots de Bela GRUNBERGER, dans les « *affres de sa blessure narcissique* »³⁸³. Ce besoin narcissique, cette tendance structurelle à se conformer aux désirs supposés de l'adulte renforcent les phénomènes d'attente à la fois du maître, mais aussi du système scolaire. Ces enfants orientés dans des structures spécialisées tendent ainsi à se soumettre aux « désirs » de l'institution et y répondre en se conformant.

Ce type d'enfant déficitaire fait penser au sujet dépressif décrit par Jean BERGERET, qu'un idéal du moi trop élevé met à tout moment en danger de frustration. Un mouvement s'installe entre le moi rendu responsable de tous les échecs et de tous les maux dont souffre son idéal. Ce mécanisme peut conduire à une régression massive, inscrite dans le processus déficitaire. Le déficit, s'insérant

³⁸³ GRUNBERGER (B.), *jam cit.*, pp. 260-262

de plus en plus profondément dans le fonctionnement mental, entraîne alors une amputation de plus en plus sévère du développement cognitif. Ce qu'on appelle communément le « processus de débilisation » peut être éclairé sous cet angle. L'instance narcissique frappe le moi défaillant en le désinvestissant³⁸⁴. Celui-ci gêné dans son fonctionnement, diminue sa capacité de réalisation ce qui accentue encore sa défaillance, état qui justifie un nouveau désinvestissement.

Ainsi l'organisation déficitaire, dans le cas d'un déficit fixé, harmonique ou d'une débilité réputée simple, correspond plutôt, dans son économie la plus typée, à une forme cicatricielle finale, constituant un ultime mécanisme antidépresseur. Cela explique, selon Jean-Jacques LUSTIN, que l'angoisse apparaisse cliniquement peu chez les débiles. Nous ne partageons pas tout à fait ce point de vue, ayant démontré dans l'analyse des feuilles de renseignements scolaires que l'angoisse surgissait au quotidien dans les apprentissages. Elle s'est très rapidement révélée pour Sylvie, Gilles et Eric, nos trois études de cas, de manière très envahissante dans la manipulation du matériel projectif et dans toutes les situations d'évaluations scolaires. Cependant, on peut supposer que cela se produit quand le processus déficitaire conduit à une oblitération totale des processus de mentalisation et à une harmonisation des déficits.

En conclusion, nous formulons une hypothèse complémentaire, reprenant en cela une remarque de Jean-Jacques LUSTIN³⁸⁵ au sujet du rapport entre déficit et dépression : la déficience intellectuelle légère a pour fonction de contre-investir une angoisse très proche d'une angoisse dépressive d'abandon et/ou de perte d'objet en la rendant nulle et non avenue.

³⁸⁴ GRUNBERGER (B.), *jam cit.*

³⁸⁵ LUSTIN (J.J.), *jam. cit.*, pp. 270-271



Chapitre 4

Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle légère

Dans la continuité de notre démarche, nous allons procéder, dans ce chapitre, à deux études de cas. Nous avons rencontré Gilles et Eric, dans le cadre d'une révision de leur dossier en CCPE, en vue d'une éventuelle orientation.

Eric

Eric, douze ans, se présente comme un préadolescent d'allure assez « bébé », restant dans une période de latence prolongée, d'humeur inégale à dominante dépressive. En classe, il joue le rôle d'un leader tyrannique, imposant sa loi au groupe, rejetant ceux qui ne s'y soumettent pas et entourant les autres de ses grands bras protecteurs. Il ne peut supporter un désaveu du groupe et se met alors en situation de retrait total ; le groupe étant vécu comme « le mauvais objet ». Il paraît osciller ainsi, sans arrêt, d'un enthousiasme exagéré à une dépression diamétralement opposée.

A l'école

Il occupe à sa demande un bureau isolé, à la fois proche de celui de son maître et de ceux de ses camarades, tout en restant à distance du groupe. Il l'occupe rarement seul, accordant à son protégé du moment le « privilège » d'être avec lui. Au moindre conflit, ce dernier est rejeté et, après un épisode, d'une durée variable, de repli narcissique et d'isolement, un successeur vient combler le vide laissé par le précédent.

Eric présente vis-à-vis des adultes le même mode relationnel, balançant entre une demande insistante et le rejet massif. Il lui est impossible d'accomplir seul un travail qu'il est par ailleurs très capable de faire, sans une réassurance constante de la part de l'adulte. Il s'arrange, le plus souvent, pour justifier une intervention en se mettant en situation d'échec. Il prétend, par exemple, de ne pas comprendre une consigne d'un problème, pourtant en partie résolu, n'achevant

jamais un calcul ou la réalisation d'un objet : « ...*je ne sais pas faire, je n'y arrive pas...* »

Eric veut et doit être le plus fort dans tous les domaines, ce qui explique les nombreux échecs pour l'intégrer dans le circuit scolaire ordinaire. Se trouvant confronté à des rivaux potentiels, perçus comme « dangereux », sa toute-puissance se trouve mise à rude épreuve et l'issue de ces conflits est toujours la même. Eric refuse de poursuivre l'expérience, prétextant qu'il n'y parvient pas, que l'on ne s'occupe pas assez de lui, que les autres sont « *méchants* » ou ne savent pas expliquer. Le retour en classe de perfectionnement est alors vécu comme un épisode de restauration narcissique. Il entretient de cette façon le mythe de sa « toute-puissance » à travers une éventuelle intégration dans la « normalité ». Il fait souvent référence à un passé mythique, émaillé de paradis perdus. C'est ainsi qu'il parle de la maison d'enfants où il est resté trois ans, et de sa maîtresse de l'an dernier, avec laquelle il entretenait une relation très marquée d'anaclitisme, se montrant très frustré de cette séparation imposée par le déménagement de ses parents : « ...*Ma maîtresse, elle s'appelle* ³⁸⁶ *Madame X., elle est très gentille, elle est venue chez moi et elle m'a fait des cadeaux, je connais son numéro (de téléphone) par cœur [...] tu peux lui téléphoner, elle te parlera de moi...* » Eric dévalorise, par ailleurs, tout ce qui est fait en Clis tout en essayant d'induire chez la maîtresse de la classe, un mode relationnel identique où se juxtaposent le rejet et une recherche d'étayage.

Arrière-plan familial et scolarité

Eric est le dernier d'une famille de six enfants, dont quatre sont mariés et ont quitté le foyer parental. Sa sœur Eliane âgée de dix-sept ans et lui vivent donc encore avec les parents âgés d'une cinquantaine d'années. La famille occupe actuellement un logement de type F3. La mère est gardienne de l'immeuble et le père, cardiaque, est à la retraite. « *Il était juste bon à laver les vestiaires à Geoffroy GUICHARD* ³⁸⁷ », nous précise la mère. Eric et sa sœur dorment l'un dans le salon, l'autre dans le séjour, les parents occupant chacun une chambre.

³⁸⁶ On note qu'il n'utilise pas le passé lorsqu'il évoque cette période pourtant révolue.

³⁸⁷ Le stade de football de la Ville de Saint-Etienne porte le nom de Monsieur Geoffroy GUICHARD.

Cette situation est toutefois récente, car Eric disposait, à Saint-Etienne, d'une chambre personnelle. D'autre part, lorsque la famille s'est installée en Haute-Loire, La sœur aînée, Eliane, était interne dans un lycée professionnel stéphanois. En cours d'année, elle a réintégré le foyer parental, abandonnant définitivement ses études pour des raisons étranges que nous préciserons plus loin, vivant dès lors cloîtrée chez ses parents. La mère nous explique que sa fille veut travailler, mais qu'elle a peur du « monde »³⁸⁸ et ne peut pas sortir. Selon Eric, elle attendrait l'âge de sa majorité pour partir définitivement, ce que la mère refuserait

Aux dires de cette dernière, Eric et sa sœur s'entendraient mal. Eliane tyranniserait son frère, le traitant de « gros bébé », de « gros patapouf » (il souffre en effet d'une surcharge pondérale). Eric, en pleurs, vient se réfugier auprès d'elle. Il est décrit comme très « câlin », très souvent « dans ses jupes », sortant peu, n'ayant que de rares copains. « *Il me dit tout...* » La sœur est dépeinte comme le contraire d'Eric. Nous avons rencontré cinq fois Madame E. souvent très abattue ou malade. Ces raisons ont entraîné plusieurs annulations de rendez-vous au dernier moment. Elle parle toujours d'abord de ses propres maladies. Lorsque nous abordons le problème d'Eric, elle affirme de manière très stéréotypée : « *il est bloqué !* ». C'est d'ailleurs dans les mêmes termes qu'Eric se présente à qui veut l'entendre : « *...j'ai un blocage...* ».

La mère a eu son premier enfant à l'âge de dix-huit ans et déclare : « *Les quatre premiers, nous les avons voulus, mais les deux derniers sont des accidents, mais il a bien fallu les accepter...* ». Avec ceux-ci, elle a justement connu, dit-elle, bien des soucis : « *...avec les autres on n'a pas eu de problème mais avec ceux là alors...* ». Pour Eric, la grossesse a été normale, mais l'accouchement très difficile, a causé d'importants dégâts sur le plan narcissique : « *Mon périnée a éclaté...* ». Pesant 3,9 kg à la naissance, la mère fait souvent remarquer qu'Eric a été le moins gros de tous les enfants de la famille : « *...et maintenant, ajoutez-elle, c'est le plus gros...* »

Le couple traversait alors une grave crise, liée à l'alcoolisme paternel. La mère a envisagé de divorcer mais y a renoncé « *à cause des enfants* ». Les

³⁸⁸ En langage stéphanois, « du monde » a pour acception, la foule, mais également les gens..

relations entre les parents se sont ensuite progressivement installées dans l'indifférence : « *C'est fini maintenant entre nous, confie Madame S., nous sommes copains-copains mais c'est tout* ». Les parents font actuellement chambre à part. C'est aussi sur le compte de l'alcoolisme paternel que la mère met tous les problèmes d'Eric et de sa sœur : « *...de toutes façons c'est à cause de lui qu'ils sont comme ça, ce sont les enfants qui ont trinqué* ». Les premiers quinze jours après sa naissance, Eric aurait présenté des crises d'asthme soignées jusqu'à l'âge de trois ans. Il n'a été propre que vers quatre ou cinq ans. Revenant de manière très redondante sur le problème de l'alcoolisme paternel, la mère présente Eric comme très angoissé par l'état de son père dont il a peur... « *ON ne supporte plus de voir quelqu'un qui a bu...* ».

Dans son discours, Eric apparaît comme très fusionnel, allant systématiquement trouver refuge auprès d'elle face à son père et à sa sœur, qui semblent, de leur côté, former une coalition. Cette sœur pose, semble-t-il, beaucoup de problèmes à la mère. Elle aurait quitté le lycée professionnel « *ne supportant pas la façon de vivre des jeunes de maintenant* ». La mère parle alors de filles qui « *se seraient faites avorter* », dont le comportement aurait « *dégoûté* » sa fille. Elle précise « *...j'ai des enfants très pudiques...* », et revenant à Eric : « *j'espère qu'il trouvera une femme qui le rendra heureux...* ». Elle s'en va en nous « *confiant* » l'avenir de son fils : « *...il avait une maîtresse si gentille, faites le nécessaire...* ».

Dès la maternelle et le Cours préparatoire, Eric a été signalé comme très inhibé et incapable d'effectuer les apprentissages d'un enfant de son âge. Il n'a pu apprendre à lire au cours de sa première année en élémentaire. Adressé à un Groupe d'aide psychopédagogique de Saint-Etienne, il est orienté vers un Institut médico-pédagogique, où il reste trois ans en internat. Ce placement n'a pas été bien accepté par la mère, qui se montrait très envahissante, formulant de nombreuses critiques, puis de multiples invitations aux éducatrices : « *...venez manger un couscous à la maison* ». Lors de son entrée dans l'établissement, Eric est décrit comme très inhibé, sous la domination d'une mère « *toute-puissante* » s'exprimant pour lui. Une tentative de psychothérapie en couple a été alors entreprise, mais elle fut rapidement remplacée par une psychothérapie de groupe,

qui s'est révélée plus structurante, car la situation triangulaire l'angoissait beaucoup.

Au cours de la première année dans l'établissement, la mère est intervenue à de nombreuses reprises pour retirer son fils, mettant en avant un discours très ambivalent à son égard : « ...tu vois, je pleure devant ton lit vide, tu me manques [...] comme tu n'apprends pas à lire, j'ai décidé que tu irais apprendre à lire chez ta tante... » La tante en question habite dans la région de Nantes. Par la suite, le placement a été mieux accepté. Lors du déménagement de la famille, un passage en Clis a été proposé, compte tenu de l'éloignement géographique, et assorti d'une programmation d'entretiens de soutien, auxquels Eric ne s'est, à ce jour, jamais rendu.

Les apprentissages se font par à-coups, au gré des gratifications narcissiques qu'ils apportent. Eric ne travaille que « *pour faire plaisir* » à l'autre, qui doit en retour le lui signifier le plus souvent possible. Dans le cas contraire, le travail est désinvesti, refusé même, puisqu'il n'entraîne pas de restauration sur le plan narcissique. De même, tout obstacle, tout échec à la satisfaction immédiate d'un désir - ce qui est fréquent étant donné qu'il formule de nombreuses demandes inacceptables -, est vécu sur un mode très régressif, où l'angoisse joue un rôle fondamental. On observe alors, un repli qui prend l'allure d'une bouderie, le monde extérieur étant perçu comme fondamentalement hostile, ou encore sous la forme d'une agression dirigée contre des enfants plus faibles que lui.

Gilles

Gilles, douze ans est un garçon bien développé, souriant, dont l'extrême gentillesse cache en fait une forte angoisse, qui ne manque pas de surgir, chaque fois qu'il se trouve confronté à une situation nouvelle ou difficile. Dans ce cas, l'inhibition devient totale, il se referme sur lui-même et son repli s'accompagne de « ruminations » : le visage et la bouche se crispent, un frottement caractéristique des doigts s'y ajoute.

A l'école

Lorsqu'il entre en classe de perfectionnement, Gilles, très inhibé, ne parle quasiment jamais, répond aux questions par un hochement stéréotypé de la tête. Il articule quelques mots dans un jargon incompréhensible, où dominent des mots amputés et de nombreuses confusions de sons.

D'abord mis à l'index par le groupe, Gilles s'intègre peu à peu. Actuellement, son discours est moins haché et son vocabulaire plus riche. Incapable de s'adresser au groupe, il ne parle qu'à un seul interlocuteur à la fois et le fixe du regard, énumérant les faits de la vie courante (manger, dormir, jouer...). La chronologie est le seul élément organisateur du récit : « ...je suis allé en bas, j'ai fait du vélo, après de la planche, après j'ai mangé ma portion, j'ai fait de la planche, j'ai fait du vélo...je suis rentré et j'ai regardé la télé et après j'ai mangé » Le comportement moteur est moins rigide, l'inhibition disparaît au cours des jeux libres, où il se montre plutôt expansif, criant très fort, investissant l'espace.

En classe, totalement soumis à la loi de l'adulte, il n'ose jamais transgresser une consigne, qu'il interprète toujours dans son sens le plus restrictif, au pied de la lettre, pourrait-on dire. Lors de l'examen psychologique, à la demande « dessine-moi une famille », il répond par un dessin³⁸⁹ où une demi-heure durant, il ajoute des personnages, ne pouvant s'arrêter en l'absence d'un ordre le lui enjoignant explicitement. La recherche d'une confirmation narcissique est permanente chez lui : il laisse d'ailleurs apparaître une profonde détresse lorsqu'elle vient à faire

³⁸⁹ Cf. annexes

défaut. Ainsi, Gilles fait-il de nombreuses offrandes de nourriture au groupe et à l'adulte dont il dépend, cherchant à capter sans cesse son regard sans jamais oser l'appeler.

Arrière-plan familial et scolarité

Gilles est l'aîné d'une famille de trois enfants (Gertrude, dix ans, et Germaine, un an). La grossesse de Gilles n'a pas été désirée, le père ayant abandonné Madame G. peu après la conception. L'accouchement s'est bien déroulé et, d'après la mère, a été bien accepté par l'entourage. Elle vivait alors chez sa mère : Gilles dormait avec elle dans la même chambre. Il est décrit comme « *un beau bébé très sage qui dormait de vingt-trois heures à six heures sans jamais se réveiller* ». L'année suivante, ayant trouvé du travail dans une maison d'accueil spécialisée, elle prend un appartement indépendant. Il semble que le même scénario se soit déroulé lors de la naissance de Gertrude, demi-sœur de Gilles. La mère reste cependant très discrète à ce propos.

La grand-mère maternelle vivant seule, a gardé les deux enfants. Le père de Madame G. est décédé lorsqu'elle avait douze ans. Depuis son mariage récent avec Monsieur G., dont elle a eu un troisième enfant, elle ne travaille plus et se montre très attentive à l'éducation de ses enfants, dont elle suit très attentivement la scolarité. Elle est d'un abord très facile et toujours très souriante, mais comme pour Gilles, ce sourire de façade disparaît au cours des entretiens, et laisse transparaître des affects d'une tonalité à dominante dysphorique. Madame G. se dit elle-même très anxieuse.

Les difficultés sont, à son avis, apparues quand Gilles avait cinq ans. A un an, il a été propre et a prononcé ses premiers mots. C'est l'école qui signale en moyenne section d'importantes difficultés de langage assorties de troubles articulatoires. La maîtresse indique le Centre médico-psychopédagogique voisin, où l'équipe propose une rééducation orthophonique associée à une psychothérapie. Gilles est maintenu une année supplémentaire en maternelle. Par la suite, après deux Cours préparatoires, une orientation en Clis est décidée car il n'existait pas à l'époque d'autre structure spécialisée dans la région. A l'origine des difficultés scolaires, Madame G. avance un rapport conflictuel entre l'enfant

et sa maîtresse de maternelle. De nombreux épisodes d'incontinence semblent être au centre du conflit : « ...Gilles était alors très anxieux [...] La maîtresse a voulu lui mettre la culotte sur la tête et ça me l'a bloqué... il se sentait repoussé de tout le monde, ajoute-t-elle, et avait de plus en plus tendance à se replier sur lui-même... »

L'énurésie nocturne persiste et apparaît surtout en période de difficultés relationnelles ou scolaires ou lors de situations nouvelles : départs en vacances, rentrée des classes, venue de nouvelles maîtresses... Par ailleurs, il fait très souvent des cauchemars, associés à un somnambulisme obligeant les parents à fermer portes et fenêtres et à cacher les clés : « ...Il ouvre les placards, touche les serrures et tire les rideaux... » Madame G. signale avoir connu le même problème jusqu'à l'adolescence : « Il est comme moi, j'étais pareille au même âge ». Des difficultés avec son mari viennent en outre compliquer une relation de couple déjà en crise, consécutivement à un alcoolisme paternel sévère, dont la fonction antidépressive apparaît centrale. Monsieur G. perd progressivement la vue, à la suite de complications liées à une atteinte rétinienne congénitale. Actuellement, Monsieur G., qui exerce une profession paramédicale dans l'institution où travaillait son épouse, n'est plus en mesure de travailler. Nous l'avons rencontré lors d'un entretien en présence de sa femme ; il parle très peu, confirmant les opinions émises par celle-ci.

Du fait de l'incapacité du père, le couple connaît des difficultés dont Gilles semble particulièrement souffrir. La mère évoque d'ailleurs les rapports difficiles entre Gilles et son mari, qui le trouve « débile » et « pervers » ; le comparant à un cousin qui serait comme lui. Gilles a difficilement adopté le nouveau mari de sa mère, le fuyant au début en raison de « ...sa peur de l'homme... ». Elle insiste beaucoup sur « l'absence masculine » dans la petite enfance de son fils : « ...depuis l'âge de deux ans, il sait qu'il n'a pas de père... », mettant en avant ce qui a pu se nouer entre elle et son fils autour d'un discours sur le « père ». Elle le confirme en ajoutant : « ... il se souvient encore de mots que je lui ai dits... » Consciente des difficultés actuelles de son fils, elle le dépeint comme très immature et très attaché à elle : « ...souvent en rentrant des commissions, il m'offre des fleurs achetées avec son argent de poche... »

Etude psychologique

Sur un plan méthodologique, nous nous sommes ici inspiré du modèle proposé par Jean-Jacques LUSTIN³⁹⁰, consacré à la clinique infantile, dans lequel il souligne la nécessité d'une théorie clinique faisant référence à une modélisation métapsychologique intégrant une dimension génétique. Aussi, procédons-nous d'abord à l'étude des mécanismes de défense, puis des investissements.

Les mécanismes de défense

Dans un premier temps, l'étude de l'organisation défensive nous permet de repérer la prévalence de certains mécanismes de type archaïque associés à de fortes fixations au registre prégénital. Les processus inhibiteurs paraissent difficilement identifiables au refoulement. Leur rigidité, la précarité d'élaboration des processus secondaires, l'importance des fixations prégénitales orales et anales, l'échec de l'élaboration du conflit œdipien rendent peu probable l'existence d'un tel processus. Le moi, fluctuant et faible, se laisse facilement submerger par la poussée pulsionnelle destructurante, entraînant une augmentation sensible du niveau d'angoisse. C'est ce que traduit le comportement manifeste dans son ensemble et la dominante nettement dysphorique des réponses données aux tests projectifs.

Comme le remarque Gaston GARRONE³⁹¹, la vulnérabilité du moi ne présente pas, dans ce cas, la spécificité que l'on peut constater dans les syndromes névrotiques, telles les phobies scolaires. Par exemple, il n'y a pas de choc au test de Rorschach. Nous observons simplement des réactions de déplaisir ou de crainte. C'est ce que nous notons à la planche IV. Dans un premier temps, Eric donne une réponse banale, témoignant d'un bon contrôle formel au niveau perceptif. Mais après retournement de la planche, nous constatons une complication perceptive, qui en dégrade l'unité et en augmente le caractère dysphorique. « *Le papillon est noir, il lève les bras, son geste fait peur, c'est un diable.* »

³⁹⁰ LUSTIN (J.J.), « Clinique infantile », *Psychologie pathologique*, Paris, Masson, 1990, p. 212

³⁹¹ GARRONE (G.) et Coll., « La débilité mentale chez l'enfant », *Psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, XII, tome I, p. 220

Gilles nous donne, dans sa réponse, l'impression étrange d'une déconnexion entre signifiant et signifié, ce qui n'est pas sans rappeler cette remarque de Bruno CASTET : « *pouvoir donner un sens à l'Objet, c'est la fonction de l'intelligence* ». Ne pouvant transgresser la consigne, qui consiste à « dire ce qu'on peut voir dans le dessin », il se perd dans une longue énumération et propose treize réponses sans parvenir à donner une quelconque cohérence à la planche. Il récite sur un ton monocorde, son regard cherchant le nôtre pour y lire le signal de poser la planche, baillant même entre deux mots et induisant chez nous le même réflexe. Cette situation évoque ce que disait Marion PERRUCHON³⁹², à propos de ces patients « robots » avec lesquels on s'ennuie : il leur faut tenir et remplir les vides. Lors du travail de repérage final de l'enquête, les verbalisations rendent compte du malaise provoqué par la planche. Un personnage semble particulièrement impliqué : « *le géant* », qui s'avère finalement être un robot armé de pistolets faisant peur aux enfants et menaçant de les manger. Cette révélation est suivie d'une longue « ruminantion ». La fin du récit déplace la menace de dévoration sur la recherche de nourriture, l'annulant en même temps, ce qui permet à Gilles de replonger dans sa passivité initiale. Il baille, se frotte les yeux comme au sortir d'un rêve.

Une analyse plus fine, au niveau de la perception de la planche IV du Test de Rorschach, permet d'isoler deux mécanismes jouant un rôle important dans l'économie dépressive. Le premier est très proche d'un dédoublement des imagos. Afin d'endiguer l'angoisse liée à la perception de la planche, le moi se déforme en gardant, d'un côté un versant adaptatif ; Eric exprime une banalité : « *le papillon est noir* ». En même temps, il fonctionne sur un mode anaclitique, dans un mécanisme conjoint de dépendance et de maîtrise : « *il lève les bras, son geste fait peur, c'est un diable* ». Ainsi, sans avoir à opérer de déni de la réalité, trop coûteux économiquement, mais dans l'incapacité d'utiliser un mécanisme aussi élaboré génitalement que le refoulement, il distingue à propos du même objet et sans conciliation possible (retournement de la planche) deux imagos, l'une positive et l'autre négative. Le deuxième mécanisme, le déni, est étroitement lié

³⁹² PERRUCHON (M.), « Les troubles narcissiques », *Méthodes projectives*, Grenoble, Publication de l'Université de Grenoble II, 1987

au précédent. Il ne s'exerce pas sur la réalité mais concerne, comme le montre Jean BERGERET, le sens à donner à la perception reconnue du sexe féminin et se situe dans la stratégie défensive du dépressif. Ce mécanisme apparaît dans la dynamique du récit de Gilles lorsqu'il énonce le thème du « géant » qui, perçu dans un premier temps comme tout-puissant et dévorant, devient ensuite un bon père de famille mangeant de la confiture et dormant dans un fauteuil.

Ce processus est encore à l'œuvre dans la réponse d'Eric à la planche VI³⁹³. Il se focalise sur le haut de la planche qui renvoie à une problématique masculine et s'accroche à la description de détails. Cette façon de procéder, du reste peu observée dans l'ensemble du protocole, apparaît ici comme une défense destinée à contenir l'angoisse sous-jacente née de la perception globale de la planche. Elle se traduit par des précautions oratoires : « ...on dirait une espèce de... » lui permettant de différer l'énonciation de ce qu'il a perçu dès le début et qu'il finit par livrer mais en dévitalisant la représentation : « ...il est mort, on dirait une peau... ». Cela nous renvoie au concept d'un déni perceptif portant sur le statut phallique de l'objet. L'idée de la castration ne peut être évoquée dans le registre phallique³⁹⁴. Ainsi, le dépressif, comme ici Eric, doit choisir entre le phallus ou le rien. Il est peut-être moins dangereux, mais plus déprimant, pour le sujet de choisir le « rien » (« Il est mort, c'est une peau... »).

Dans ses réponses, à la même planche, chez Gilles, comme chez Eric, on remarque une focalisation sur l'axe central : « poteau » pour l'un, « croix-totem » pour l'autre. Cette centration rend compte du besoin d'étayage, mais également de l'intérêt porté au symbole phallique, avec l'angoisse qui lui y est associée. La chute du contrôle formel et le détaillage défensif viennent souligner l'émergence de l'anxiété. Le matériel projectif permet de mesurer l'inefficacité des systèmes de censure contre des fantasmes archaïques, nécessitant la mise en œuvre de mécanismes de défense eux-mêmes primitifs.

³⁹³ La Planche VI renvoie à la représentation inconsciente de la bisexualité et de la différence des sexes.

³⁹⁴ Jean BERGERET parle d'un système binaire.

Il semblerait qu'un idéal du moi particulièrement exigeant, opère devant un moi faible dans ses investissements objectaux et rapidement submergé par la poussée pulsionnelle émanant du Ça. Le primat de l'agir, les fixations prégénitales, les faibles tolérances aux frustrations et les mécanismes de défense archaïques constitués par le dédoublement des imagos et le déni perceptif, appuient cette argumentation. Le conflit paraît se situer entre la pression des pulsions prégénitales sadiques orales et anales³⁹⁵, dirigées contre l'objet frustrant, et, en retour, l'immense besoin d'une réparation de cette blessure narcissique par une action gratifiante ce qui apparaît de manière patente dans l'étude du cas d'Eric. Comme l'a souligné Roger MISES³⁹⁶, cette analyse confirme que la progression de l'économie déficitaire va dans le sens d'un abrasement pulsionnel. Autrement dit, en l'absence d'un surmoi très nettement différencié, réduit ici à ses seuls précurseurs sadiques³⁹⁷, nous observons la prévalence d'un idéal du moi quelque peu mégalomane. Eric recommence éternellement ce qu'il entreprend, s'arrête avant le terme et déclare : « ...je rate toujours... » Gilles se conforme totalement aux exigences fantasmées sur un mode sadique d'un idéal tout-puissant, recherché à travers la relation anaclitique. Eric veut être le plus fort, mais ne peut l'être que dans une Clis, c'est-à-dire à une distance certaine du lieu de réalisation de son idéal. Gilles affiche une gentillesse extrême et un sourire excessif et s'effondre totalement au moindre reproche ou échec.

Gaston GARRONE³⁹⁸ s'interroge également sur la « ...gentillesse, parfaitement indifférente et isolatrice... », que l'on repère souvent chez les enfants déficients intellectuels légers. Il y voit la manifestation d'un surmoi archaïque auquel l'enfant s'identifierait complètement. Il explique l'absence apparente de toute dialectique, entre les acquisitions du moi et la culpabilité, par le fait que les acquisitions ne sont jamais prises en charge par le Moi.

³⁹⁵ Mise en évidence par le matériel projectif

³⁹⁶ MISES (R.), *jam. cit.*

³⁹⁷ Pour Mélanie KLEIN, les premières étapes du conflit oedipien et de la formation du surmoi s'étendent du milieu de la première année jusqu'à la troisième, KLEIN (M.), *La psychanalyse des enfants*, Paris, PUF, 1974, chap. VIII, p. 137

³⁹⁸ GARRONE (G.), *Psychiatrie de l'enfant*, *jam. cit.* p. 225

L'hypothèse de la prévalence d'un moi mégalomane se trouve en outre étayée par le fait que nous repérons également des mécanismes de défense comme l'introjection ou l'identification projective. L'introjection constitue en quelque sorte une défense contre l'insatisfaction causée par l'absence de l'objet. Dans ce cas, il est « représenté », mais apporte peu de satisfaction. En fait, l'insatisfaction d'une rupture relationnelle est plus redoutée parce qu'elle génère de l'angoisse. Ce thème apparaît souvent dans les réponses aux tests projectifs. Nous retrouvons, par exemple, chez Eric, une focalisation sur la cicatrice ombilicale, c'est-à-dire ce qui figure à la fois le lieu du manque et l'hémorragie narcissique. La toute-puissance idéale de la mère phallique est introjectée dans la mégalomanie de l'idéal du moi. La soumission³⁹⁹ aux exigences de cet idéal constitue, le seul moyen de maintenir le lien relationnel, tel qu'il peut être précisé à partir du récit/anamnèse des deux mères. Nous avons indiqué, lors de la présentation des deux enfants, comment Eric met en scène sa tragédie devant un auditoire attentif. Il construit un récit fait de « paradis perdus », en fait, jamais trouvés, où les persécutions du sort - maladies, mauvaises maîtresses - tiennent une place centrale.

Un rapprochement des « drames », de Gilles et d'Eric, tels que présentés mères, souligne combien leur discours enferment l'enfant. Dans les deux cas, l'école et le père, par son absence ou par son « incompétence », sont désignés comme responsables de tous les maux qu'une relation mère/enfant aussi « bonne » ne pouvait laisser prévoir. Gaston GARRONE⁴⁰⁰ écrit d'ailleurs que la problématique œdipienne de l'enfant déficient mental offre l'image archaïque d'une identification et d'une relation objectale à la seule mère phallique. L'étude longitudinale de l'histoire de Sylvie, relatée précédemment en est une autre illustration.

La prévalence de l'autre mécanisme, l'identification projective, est repérable particulièrement chez Eric, à travers ses nombreuses tentatives de manipulation dans l'intention de capter l'objet de la restauration narcissique. Il est difficile de

³⁹⁹ comme en d'autres temps celle due aux exigences de la mère phallique,

⁴⁰⁰ GARRONE (G.), *jam. cit.*, p 227

parler de séduction. Nous observons, notamment, un renforcement de la conduite d'échec et d'auto-dévalorisation, lorsque ses manœuvres échouent et que se profile la menace de rupture. « ...*Je suis un con...un bête...* » répète-t-il à la cantonade, associant à ce mot d'ordre, des passages à l'acte qui témoignent du niveau d'angoisse sous-jacent, et prennent parfois l'allure d'une dépersonnalisation à minima. Il barre, par exemple, son nom sur ses cahier, ses objets personnels, ses livres et son matériel scolaire.

De même, en se conformant totalement aux exigences idéales supposées de l'Objet de restauration narcissique, Gilles s'assure, en même temps, le contrôle de toutes ses pulsions. C'est bien là un moyen de posséder la mère que d'anticiper ou de répondre à tous ses désirs. En quelque sorte, le déficit serait une monnaie d'échange. « *Le sot s'arrange toujours*, affirme Bruno CASTET ⁴⁰¹, *pour être à sa mesure en sorte de communication avec l'autre* ». La projection de la toute-puissance narcissique sur l'autre permet, selon Bela GRUNBERGER ⁴⁰², de supporter le traumatisme narcissique, ce que fait Gilles en se conduisant comme un enfant caricatural.

Certains passages à l'acte, - comme casser une vitre avec le poing pour Eric ou faire des trous dans le mur puis les reboucher pour Gilles -, nous indiquent en outre que des mécanismes aussi peu évolutifs que le renversement dans son contraire et le retournement sur la personne propre sont également à l'œuvre dans le système défensif. Cela se manifeste également dans les réponses aux tests projectifs, où « *...on se casse exprès la jambe...* » ⁴⁰³, « *...on casse des vitres...* » ⁴⁰⁴, « *Le monsieur se tue avec un couteau en revenant de la chasse il avait envie d'aller au ciel pour s'asseoir à côté de Dieu...* » ⁴⁰⁵

Dans d'autres cas, l'agression est dirigée vers les camarades plus faibles. Eric, en particulier, incarne le rôle d'un dictateur tyrannique et tout-puissant, à la

⁴⁰¹ CASTET (B.), *jam cit.*, p. 41

⁴⁰² GRUNBERGER (B.), *jam cit.*, p 207

⁴⁰³ Eric, DPI, Planche 4

⁴⁰⁴ Eric, DPI, Planche 6

⁴⁰⁵ Gilles, TAT, Planche 13 BM

tête d'une armée d'esclaves : cette situation lui permet de sortir de l'épisode dépressif, inauguré par une menace de rupture ou une rupture du lien anaclitique.

Les observations effectuées auprès de ces garçons et de Sylvie nous permettent de constater la faible étendue de l'éventail des ⁴⁰⁶ Les mécanismes de défense sont rigides et peu évolutifs. Le refoulement est peu présent. En revanche, les fixations pré-génitales sadiques orales et anales sont importantes. Nous remarquons par ailleurs l'inexistence d'une instance surmoïque authentifiable devant un idéal du moi tout-puissant. Se trouve ainsi, en quelque sorte, définie une position intermédiaire entre la voie psychotique et la voie névrotique.

Les investissements

Nous distinguons, conformément avec la méthodologie définie par Jean-Jacques LUSTIN, trois pôles d'investissements : celui du corps et du narcissisme, celui de l'agir et enfin, les mentalisations.

L'investissement du corps et du narcissisme.

Pour Eric comme pour Gilles, on repère une image du corps quelque peu défaillante. Le premier, douze ans, nous donne une image de lui, qui est loin d'évoquer celle d'un pré-adolescent de son âge. Malgré une stature normale avec cependant une surcharge pondérale, il fait plutôt penser à un « gros bébé ». Le vécu rapporté lors des entretiens, évoque l'image d'un corps sur-investi. Il se dit essoufflé, désire maigrir, s'identifie à « *un éléphant* ⁴⁰⁶, *c'est bien, c'est gros...* » ou à « *...une panthère qui viendrait défendre quelqu'un en danger...* » L'analyse de la dispersion des notes au test WISC-R montre un écart de plus de 20 points entre les résultats aux épreuves verbales et ceux obtenus aux épreuves de performances. Un surinvestissement de type défensif est également mis en évidence dans l'écart très significatif ⁴⁰⁷ entre les épreuves des subtests « *cubes* » et « *assemblage d'objet* » ⁴⁰⁸. Selon Simone BOURGES ⁴⁰⁹, cette particularité

⁴⁰⁶ Eric, test des fables de DUSS

⁴⁰⁷ Ecart supérieur à 3 écarts-types

⁴⁰⁸ Cubes et Assemblage d'objet sont deux épreuves du test de WISC-R

⁴⁰⁹ BOURGES (S.), *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984

dans le protocole renvoie effectivement à l'image du corps et aux tentatives de réparation narcissique.

L'épisode psychosomatique de la petite enfance conforte l'hypothèse d'une défaillance des processus présidant à la constitution du narcissisme primaire. On sait, depuis les travaux de Léon KREISLER, Michel FAIN et Michel SOULE⁴¹⁰, que l'asthme, en tant que symptôme psychosomatique, vient signifier une « *relation toxique* » à la mère. Dans un premier temps, l'enfant est sur-investi de manière très régressive par la mère qui se trouve en conflit sur un mode inconscient avec d'autres substituts maternels. Ensuite, la mère contre-investit toutes les manifestations pulsionnelles de l'enfant. La fonction pare-excitation augmente, bloquant l'auto-érotisme par lequel l'enfant est susceptible de « *fonctionner en dehors de la mère* ». La liaison entre l'auto-érotisme et la représentation d'objet est rendue impossible car l'enfant ne peut élaborer l'absence d'un objet toujours là, entraînant une fixation au premier organisateur, avec une absence d'angoisse caractéristique devant l'étranger. Il s'agit d'une pseudo-triangulation précoce dont Donald Woods WINNICOTT⁴¹¹ a montré l'importance dans la construction d'une aire transitionnelle qui ne peut exister que dans la mesure où l'enfant peut élaborer la présence dans l'absence. La crise d'asthme équivaldrait alors à l'impact somatique non élaboré et non élaborable sur le plan mental ou moteur, de l'irruption de l'étranger ou de la menace d'une désunion entre narcissisme et auto-érotisme.

Cet apport nous éclaire, pour Eric, sur la nature des liens tissés entre lui et sa mère. Eric est, selon le discours maternel, un enfant « *accident* », au double sens de « non-désiré » et « taré » ; accident dont la responsabilité totale incombe au père, « *...s'il est comme ça, c'est de sa faute...* » Par ailleurs, il convient de rappeler les dégâts importants dus à l'accouchement sur le plan du narcissisme et du corps de la mère : « *...il m'a éclaté mon périnée....* » Autrement dit, cet enfant ne devait pas naître, ne devait pas être. L'agressivité de Madame E. se transforme alors en hyper-protection. Dans ces conditions, l'idée d'une faille narcissique peut

⁴¹⁰ KREISLER (L.), FAIN (M.), SOULE (M.), *L'enfant et son corps*, Paris, PUF, 1985

⁴¹¹ WINNICOTT (D.W.), *Jeu et réalité*, Paris, Payot, 1972

être avancée chez ce garçon, elle est confirmée par la prévalence des relations d'étayage indiquant l'immense besoin de réparation.

De la même manière, Gilles, douze ans, dont le développement staturo-pondéral paraît normal, ne donne pas l'image d'un pré-adolescent de son âge, mais plutôt celle d'un garçon bloqué dans une sorte de période de latence prolongée. Son tonus musculaire indique une extrême tension. Il présente une hypertonie, signifiée par des gestes brusques et incontrôlés, une rigidité du corps et une crispation des mâchoires. Cette raideur associée à un appareillage orthodontique renforce l'impression d'un corps et d'une parole muselés. L'analyse du WISC-R met en évidence une situation plus déficitaire que celle que connaît Eric. Peu de secteurs sont préservés. Nous constatons d'abord un surinvestissement de l'agir sur les mentalisations avec un résultat très significatif au subtest « *assemblage d'objet* »⁴¹², qui nous renvoie encore à une image du corps défaillante. Dans les épreuves projectives, nous retrouvons des indices convergents : évocation de corps désincarnés, de squelettes, représentation d'anatomie interne, accrochage excessif aux détails dans le test de Rorschach ou au TAT⁴¹³. Par ailleurs, l'agitation motrice inhérente à la situation d'examen psychologique s'avère particulièrement marquée. Les réponses de Gilles apparaissent le plus souvent banales, peu chargées d'affects alors qu'elles sont produites dans un état de tension corporelle extrême ; il se mord les doigts et s'installe dans de longs silences, accompagnés de « ruminations ». Si l'on ne repère pas d'épisode psychosomatique dans la petite enfance, le somnambulisme associé à des cauchemars et à une énurésie nocturne persistante, semble rendre compte d'un échec des capacités de mentalisation et d'un détournement de l'énergie pulsionnelle vers des voies de décharge motrice.

L'investissement de l'agir

On ne peut réduire l'investissement de l'agir à l'action musculaire, même s'il prend sa source en elle. L'agir constitue un domaine d'investissement et un

⁴¹² Assemblage d'objets est un des subtests du WISC-R

⁴¹³ TAT (Thematic Aperception Test) : test projectif d'origine américaine, mis au point dans les années 1950 par Roger MURRAY. Cf. annexes

mode d'expression. Il est possible d'établir un rapport avec certaines perturbations narcissiques à expression psychosomatique précoces tel l'asthme. Un passage à l'acte serait de ce fait lié à une répartition économique défailante, passagère ou structurelle, et prendrait le sens d'un appel à l'autre.

L'investissement de l'agir constitue, selon Jean-Jacques LUSTIN, un indicateur pertinent de conflit ou de défense. Dans de nombreux dossiers du corpus comme dans les deux cas étudiés, nous avons déjà signalé la prévalence de l'agir sur les mentalisations. La rupture, ou la menace de rupture du lien anaclitique, engendre aussitôt une angoisse difficilement surmontable qui débouche au mieux sur une instabilité psychomotrice, au pire, sur une crise avec passage à l'acte. Par exemple, tout obstacle à la satisfaction immédiate d'un désir est vécu, par Eric, négativement comme une menace. Ce qui entraîne soit un repli narcissique sur un mode très régressif - il boude, pleure, fait un caprice -, soit une décharge immédiate de l'agressivité sur un camarade ; soit, plus rarement, un retournement sur la personne propre - il peut alors casser une vitre avec le poing -. A l'opposé, lorsque l'intensité de la crise dépressive diminue, nous observons des tentatives de manipulation de l'objet anaclitique ou de réparation ne s'inscrivant pas, de toute évidence, sous le primat du stade génital. Il n'y a pas de référence à une culpabilité. Il s'agit en fait de rétablir le lien, d'obtenir une réassurance, dans l'unique but de réparer sa profonde blessure narcissique.

Il en est de même chez Gilles : « *Parfois je suis méchant, dit-il en termes symboliquement très significatifs, j'ai fait des bêtises, j'ai fait des trous au mur, je voulais le percer en trous, ma sœur m'a trop énervé et j'ai pris un tournevis* ». Aucun travail scolaire n'est possible pour lui sans de constantes réassurances. Tout échec est insupportable. Cette perspective le conduit à une anticipation de l'échec. Cela explique d'ailleurs, à nos yeux, l'échec scolaire massif des enfants réputés déficients intellectuels légers.

« *L'échec de sa confirmation narcissique replonge l'enfant, souligne Bela GRUNBERGER ⁴¹⁴, chaque fois qu'il se retrouve devant une pulsion qui n'a pas été valorisée et intégrée narcissiquement dans les affres de cette blessure, lui*

⁴¹⁴ GRUNBERGER (B.), *jam. cit.*, p. 260

rappelant le paradis perdu avec en même temps le sentiment cuisant de son insuffisance et de sa petitesse ». Ce sentiment est d'autant plus fort que les contraintes de l'idéal du moi sont puissantes. Cette impérieuse nécessité de se conformer aux exigences supposées de l'idéal adulte conduit à des situations paradoxales. Au cours de l'examen psychologique, Gilles se conformant strictement à la consigne de dessiner une famille, exécute, une heure durant, une infinité de personnages sur ce thème, ne s'autorisant pas à cesser de dessiner par crainte de transgresser la consigne. Il ne peut s'interrompre sans un accord explicite. Ne pas répondre au désir exprimé par le psychologue lui ferait courir le risque de le décevoir, mais surtout d'entraîner la rupture du lien, qu'il tente de maintenir à tout prix avec lui à travers la situation d'examen.

L'investissement des mentalisations

Cette élaboration psychique se confond avec l'avènement des processus secondaires et des processus de pensée. Elle vise à diminuer, en les liant, l'impact désorganisateur des stimuli externes et internes et permet de différer ou d'anticiper, voire de remplacer, la situation pulsionnelle. Enfin, elle autorise l'élaboration de la permanence d'un objet pulsionnel à travers ses absences et ses retours ⁴¹⁵. C'est une évidence de rappeler que la faiblesse des processus de mentalisation constitue une des composantes des organisations déficitaires. Dans le cas d'Eric, nous mesurons à quel point l'inhibition intellectuelle résulte d'une carence de cette élaboration psychique. Cependant, compte tenu du manque d'élaboration de la conflictualisation œdipienne et de l'importance des fixations pré-génitales, on ne saurait parler de phobie scolaire ⁴¹⁶ qui renverrait à un registre névrotique.

Dans le cas de Gilles, le surinvestissement de l'agir prime largement sur les mentalisations ⁴¹⁷. Le déficit paraît profondément inscrit dans le fonctionnement

⁴¹⁵ GRUNBERGER (B.), *jam. cit.*, p. 252

⁴¹⁶ Les auteurs envisagent la phobie scolaire comme un symptôme caractérisé derrière lequel il n'est pas possible de mettre une structure de personnalité univoque.
DUGAS (M.) & GUERLOT (F.), « les Phobies scolaires », *Revue psychiatrie de l'enfant*, XX, Tome 2, 1977

⁴¹⁷ WISC.R : QI Verbal = 51, QI Performance = 76

mental. Peu de secteurs sont préservés ce qui laisse supposer une défaillance encore plus grande dans l'élaboration des processus structuration de la pensée. Ce type de difficulté signe un échec patent au niveau des conflictualisations du registre œdipien. Or, paradoxalement, de nombreux éléments de cette sphère conflictuelle infiltrent la problématique de ce garçon. Le matériel projectif en donne de nombreux exemples : ils permettent de comprendre comment ces éléments s'insinuent dans le discours et les fantasmes de Gilles, mais n'autorisant pas pour autant à affirmer qu'ils jouent un rôle structurant dans la construction de sa personnalité. Au test des fables de Louisa DUSS⁴¹⁸, il élabore le récit suivant⁴¹⁹ : « ...il a peur du fantôme, il a peur qu'il rentre dans sa chambre pour que pendant la nuit... il lui fait peur. Puis il va voir ses parents et il dit : j'ai peur... Ils disent : il n'y a pas de fantôme, ça n'existe pas... Il va se recoucher et entend : ho ho ho ho..., ça lui fait peur, il se cache sous ses couvertures... Et puis... et puis... après il va... il emmène sa maman dans sa chambre... Il dit : Ho ho... Et ils vont se recoucher, le fils va se recoucher dans la chambre de sa maman... »

Les cauchemars associés à une énurésie et un somnambulisme chronique confirment l'existence d'une telle dimension, même si l'inscription déficitaire est apparemment fixée. Ainsi, la structuration dans la déficience intellectuelle résulte, semble-t-il, chez Gilles, d'un jeu dynamique entre deux niveaux - une fixation à un stade archaïque de développement et l'inscription dans la sphère œdipienne - sans que l'on puisse être certain de la polarité de l'équilibre réalisé.

Essai de synthèse

Nous avons essayé d'appréhender l'organisation déficitaire dans sa complexité, alors que, trop souvent, dans la conception traditionnelle comme dans la plupart des pratiques professionnelles, la modélisation de référence renvoie à une débilité simple, harmonique sans trouble associé. Les décalages à la normes sont alors pensés et décrits en termes de dysharmonies d'évolution ou cognitives,

⁴¹⁸ DUSS (L.), La méthode des fables en psychanalyse infantile, Paris, L'arche, 2^{ème} édition, 1972

⁴¹⁹ Gilles, Test des fables de DUSS, n° 5 : La peur

de difficultés diverses, de pseudo-débilité. Juan de AJURIAGUERRA ⁴²⁰ signale que « *les troubles associés et la pseudo-débilité* » sont présents dans plus de 50% des cas observés, comme nous avons pu le vérifier dans l'étude du corpus.

Nous nous sommes efforcé de montrer comment la structuration déficitaire s'articule entre deux pôles. Le premier concerne la maîtrise d'un noyau psychotique avec des mécanismes peu nombreux et peu évolutifs ; l'autre, l'organisation de zones conflictuelles d'un registre œdipien. De nombreux éléments de cette zone infiltrent la problématique des trois enfants qui ont fait l'objet de notre étude, sans pour autant révéler la prévalence de ce pôle. La description économique effectuée rend compte de l'hétérogénéité des investissements, de la prévalence de l'agir sur les mentalisations et de la nature à dominance narcissique de l'énergie libidinale. Nous avons évoqué l'existence d'une faille narcissique indiquant une anomalie de développement dans la transition entre narcissisme primaire et narcissisme secondaire, bien antérieurement à une problématique œdipienne. La dyade fusionnelle est cependant largement consommée.

Nous pouvons établir une « correspondance », définissant un homomorphisme entre organisations déficitaires et organisations dépressives qui permet d'en saisir à la fois les similitudes et les différences. Il importe toutefois de souligner que l'organisation déficitaire apparaît comme une modalité terminale, avec une fonction cicatricielle beaucoup plus restrictive. Elle est moins mobile et implique des amputations importantes dans la sphère cognitive.

Mais revenons sur la position originale des organisations déficitaires en regard de la problématique œdipienne. Une de nos hypothèses complémentaires est que le registre conflictuel œdipien n'a pu être élaboré psychiquement : il paraît en fait évité avec la mise en place d'un système défensif. Lorsque Eric nous interroge, « *...est-ce qu'un jour je saurai écrire comme toi ?* », il se place à l'entrée de l'Œdipe. Il demande implicitement : « *est-ce qu'un jour j'aurai ce phallus, indispensable complément à mon narcissisme défaillant ?* » Car ce phallus, signe de puissance et de complétude narcissique lui manque, pour

⁴²⁰ AJURIAGUERRA de (J.), *jam. cit.*

négocié, de façon satisfaisante, la période œdipienne. Il nous parle de « forts » et de « faibles », il est le plus « fort » ou c'est un « con, un bête... », il « écrase » ou est « écrasé ». Sa quête semble s'éterniser à l'entrée de la problématique œdipienne. Il se focalise à l'endroit où la question de la différence qui n'est pas encore celle des sexes, naît de la prise de conscience d'une « béance » qui s'articule sur la question des statuts phalliques des deux parents. Eric ne trouve que des réponses ambiguës dans la fantasmagorie des deux parents. Il est plongé en pleine confusion, dans une relation de double-lien⁴²¹, génératrice d'un paradoxe intolérable et incontenable⁴²², qui peut s'énoncer ainsi : la mère est à la fois le phallus et le lieu d'une béance. Le père est le phallus et n'est pas le phallus, il est absent ou diminué dans la fantasmagorie de la mère. La question - qui est le phallus ? - ne trouve que des réponses ambiguës dans la « rêverie familiale »⁴²³ dont la matrice serait « être le phallus ce n'est pas être », ce qui, évidemment, empêche d'envisager que l'on puisse en être privé⁴²⁴. En d'autres termes la castration symbolique s'avère, dans ce contexte, inenvisageable.

Jean BERGERET permet une avancée dans l'hypothèse. Il souligne, dans un paradoxe, ce qui est signifié fondamentalement : « la vie c'est la mort »⁴²⁵. La vie ne peut être vécue que dans le temps qui la tue, c'est le mythe de Chronos. D'ordinaire, ce paradoxe intolérable est supporté grâce à la « capacité à nous illusionner », dont nous faisons l'acquisition dans l'aire des phénomènes

⁴²¹ Gregory BATESON dans l'article "Vers une théorie de la schizophrénie", résume ce concept de la façon suivante. Au niveau verbal, il est donné une injonction qui à un second niveau, souvent non-verbal se voit disqualifiée. Cette manœuvre ne permet pas au récepteur du message paradoxal d'avoir la "position complémentaire" (se soumettre à l'injonction) dans la mesure où l'injonction n'est pas claire, ou la "position symétrique" (en obéissant à l'injonction) pour les mêmes raisons.
BATESON (G.), Vers une écologie de l'esprit, Paris, Le Seuil, 1977

⁴²² Nous développerons plus loin pourquoi ce paradoxe intolérable ne trouve pas de cadre pour le contenir.

⁴²³ Nous reprenons les conceptions d'André RUFFIOT concernant sa thèse d'un moi psychique dès la vie fœtale (moi flou et sans frontières corporelles) qui intégrera (en passant par la fonction alpha de la mère mais également par celle de l'appareil psychique familial) progressivement le moi corporel, thèse qu'il articule à une conception groupale de l'appareil psychique (Cf. les travaux de René KAES). Il montre que la pensée groupale (rêverie familiale) est la matrice de la pensée individuelle.
RUFFIOT (A.), Thérapie familiale psychanalytique, Paris, Dunod, 1981

⁴²⁴ Jean BERGERET, en parlant du rapport du dépressif à la question du phallus, dit que devant la proposition "phallus ou rien", le sujet dépressif choisit "rien" ce qui est moins grave que être castré mais plus déprimant. Il nous semble que le sujet déficitaire (voir plus loin) comprend : "phallus = rien", le choix étant pour le moins indécidable.

⁴²⁵ BERGERET (J.), La violence fondamentale, Paris, Dunod, 1986

transitionnels offrant un cadre pour le contenir. Nous acceptons de vivre parce que nous nous donnons « *l'illusion* » que la mort n'existe pas. Pour les enfants réputés déficients intellectuels légers, quelque chose d'essentiel, qui étaye notre hypothèse, se joue autour de la constitution de l'aire transitionnelle et des phénomènes qui lui sont associés. Un des temps fondamentaux de la construction de la pensée fait défaut : celui de la construction d'une « *pensée de la non-pensée* ». Nous avons constaté combien, dans les cas étudiés, les processus de mentalisation sont peu élaborés.

Nous avons appris, dans l'anamnèse du drame d'Eric, qu'il ne devait pas « *naître* », n'être pas dans le désir de sa mère. Partant de là, il ne pouvait « *être* » dans le désir du père. La mère a alors retourné ~~alors~~ son agressivité en sur-protection. Rien de ce que pouvait faire le père avec le phallus ne lui est signifié : les parents font chambre à part depuis très longtemps, la mère présente le père comme un homme « *diminué* », alcoolique, cardiaque, « *à la retraite...* »

Selon les mots de Jean BERGERET, à propos des organisations dépressives, « *la mère s'est interposée entre l'enfant et son père, au lieu de refléter sur son visage de bonnes images de ces deux personnages* »⁴²⁶. En référence au concept de forclusion⁴²⁷, nous allons pouvoir mettre en évidence la proximité des problématiques d'Eric et de Gilles. Dans le discours des deux mères, nous retrouvons l'absence d'une loi paternelle. « *Depuis l'âge de deux ans, nous confie la mère de Gilles, il sait qu'il n'a pas de père ! [...] Il se souvient encore des mots que je lui ai dits...* » Le mari actuel est présenté comme diminué alcoolique et quasiment aveugle. « *...Eric, nous dit sa mère, est un accident...* », puis parlant du père « *...c'est fini entre nous ...on est copains-copains, c'est tout...* » Le père alcoolique est, tout au plus, un copain, mais ne partage plus le lit conjugal.

⁴²⁶ BERGERET (J.), *Les états-limites et leurs aménagements*, Paris, Dunod, 1983

⁴²⁷ Jacques LACAN (sur un photocopie non référencé) nous dit que l'omniprésence maternelle rendant impossible l'instauration d'une relation entre l'enfant et son père, celui-ci n'a pas d'existence propre dans l'imaginaire et le discours maternel n'introduit pas de ce fait l'enfant à une dimension triangulaire. On peut remarquer que ce concept occupe une position centrale dans les théories psychogénétiques de la déficience mentale notamment chez Maud MANNONI et Bruno CASTET. La déficience est envisagée comme un trouble de la communication. Ceci permet cependant d'étayer la réévaluation de l'hypothèse de départ en introduisant les concepts de communication paradoxale (Gregory BATESON) et d'aire transitionnelle (Donald Woods WINNICOTT).

Sans réintroduire une visée psychogénétique conduisant fréquemment à assimiler, à partir du concept de forclusion les processus de structuration déficitaire à ceux du registre psychotique, il convient de mettre en exergue la forte incidence de la quasi-absence du pôle paternel. Les travaux de Roger MISES sur les dysharmonies évolutives montrent que la structuration déficitaire a ses propres mécanismes. Autrement dit, si l'absence d'une loi paternelle fait référence au concept de forclusion ce que nous repérons n'est pas une absence totale d'un statut légiférant du père, mais plutôt une formulation ambiguë du statut et de la loi du père. En effet, le père est « *reconnu* », « *nommé* » mais à la fois peu respectable et craint. Cette « présence » nous situe hors du registre de la forclusion lacanienne⁴²⁸.

Schématiquement, dans le registre psychotique, la mère confirme à l'enfant : « *je suis le phallus, tu es mon phallus... lui... il n'est pas le phallus... n'en parlons pas...* » Alors que dans la structuration déficitaire dont il est question ici, la mère n'apporte que des réponses ambiguës. Ce faisant, elle met en place un paradoxe. Elle reste l'objet accessible du désir de l'enfant à être son complément phallique dans un processus d'identification au statut phallique de la mère. En même temps, elle lui signifie qu'il ne peut être ce complément idéal de la « *béance* » qui la constitue car, en partie « *défusionnée* » de l'enfant. Ainsi, elle EST et elle N'EST PAS le phallus. Dans ces conditions, l'enfant, s'il est le phallus de la mère, ne l'est pas. En effet, faisant la béance maternelle subsiste encore. Ne l'étant pas, il l'est cependant car il est potentiellement l'unique objet phallique de complétude d'une mère béante qui ne peut désigner le père comme pouvant l'être.

« *Phallus ou rien* », qui serait, selon Jean BERGERET, le dilemme d'une personnalité dépressive, se transforme ici en égalité remarquable : « *phallus égale rien* ». Être le phallus, c'est ne pas être. Non seulement le choix est impossible, mais il n'y a pas d'alternative possible puisque, en privilégiant l'une des solutions,

⁴²⁸ Il se jouerait quelque chose de très proche d'une loi perverse. Selon Jean-Jacques LUSTIN citant Francis PASCHE (in *Abrégé de psychopathologie*, p 201) le pervers n'est jamais complet, son pénis ne peut être investi. Il se réfère au phallus maternel. Le manque d'intégrité narcissique s'intègre dans le manque d'intégrité corporelle touchant le pénis. La relation d'objet reste essentiellement duelle (à la mère phallique) et l'angoisse concerne la castration phallique (registre de la dépression) et non la castration génitale (registre de la névrose).

PASCHE (F.), *Le Sens de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1988

on choisit également l'autre. Ce, malgré une formulation un peu métaphorique, aide à préciser le sens d'une structuration déficitaire. L'oblitération des processus de pensée évoque l'idée de l'illusion d'une alternative possible, qui s'articule sur un autre paradoxe, celui de « *penser à ne pas penser* ». La diminution constatée du potentiel évolutif s'accompagne dans un mouvement symétrique, d'une diminution de l'angoisse permettant le maintien de cette illusion.

Si, à l'instar de Paul WATZLAWICK⁴²⁹, nous admettons que, dans toute séquence de communication, chaque échange de message réduit le nombre des possibilités suivantes, nous constatons que dans le cas de la double contrainte décrite, une réduction maximale du nombre de ces. En poursuivant la référence à une épistémologie systémique, nous observons une prévalence de la tendance homéostatique dans un système clos extrêmement rigide. Aucune modification ne peut intervenir dans la mesure où changer réellement, c'est encourir le risque d'une crise dans le système. L'émergence d'un vécu anxiogène est alors associée au passage d'un état d'équilibre apparent à un autre. La crise, comme le souligne Edgar MORIN⁴³⁰, présente un double visage, le risque de régression et la chance d'une progression. Pris au piège d'une relation paradoxale, l'enfant ne peut métacommuniquer sur cette relation. S'il entreprenait de le faire, le risque encouru d'une rupture, le ramènerai à une confrontation avec l'angoisse. Nous sommes dans le double-lien. Comment ne pas évoquer, à ce propos, l'exemple des deux cravates, donné par Jean BERGERET⁴³¹ : n'ayant pu satisfaire sa mère en portant soit la cravate rouge soit la cravate bleue, le sujet met les deux et s'entend dire : « *tu vas me rendre folle !* » Les enfants réputés déficients intellectuels légers trouveraient une alternative illusoire à travers la structuration sur le mode déficitaire, afin d'éviter à leur mère de dire : « *tu vas me rendre folle !* » Mieux vaut ne pas penser que de penser au risque de rendre la mère folle. On peut interpréter cette assertion de deux façons : penser et ce faisant risquer de rendre la mère folle, et, penser au fait qu'en pensant, on risque de la rendre folle.

⁴²⁹ WATZLAWICK (P.), Une logique de la communication, Paris, Seuil, pp.218-219

⁴³⁰ MORIN (E.), Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990

⁴³¹ BERGERET (J.), La personnalité normale et pathologique, Paris, Dunod, 1974,

Dans notre hypothèse d'une défaillance d'un des temps fondamentaux de la construction d'une pensée de la non-pensée, c'est-à-dire ce qui se joue dans l'aire transitionnelle, cette illusion d'une alternative possible au paradoxe de la relation trouve ici un éclairage complémentaire. Si nous admettons à la suite de Jean BERGERET, que tout paradoxe réactive celui fondamental : « *la vie c'est la mort* », inaugurant ce que Donald Woods WINNICOTT a appelé « *une désillusion* », nous confirmons nos conclusions au sujet des organisations déficitaires dans leurs rapports à l'anxiété dépressive. En effet, la capacité à s'illusionner, qui s'expérimente et se construit dans l'aire des phénomènes transitionnels, semble faire défaut⁴³². Or, dans cette aire, l'enfant apprend à gérer cette contradiction, à partir d'autres paradoxes⁴³³ devenant progressivement des jeux symboliques, au sens d'une métacommunication, sur le paradoxe. Pour les enfants dont il est question dans notre thèse, nous avons souligné cette impossibilité à métacommuniquer sur la relation en général et sur la relation paradoxale en particulier. Cette incapacité est due au fait que le système familial, l'appareil psychique familial, l'interdit pour éviter une crise insurmontable. Un jeu perpétuel et stéréotypé s'installe. Il constitue à substituer un autre paradoxe à celui posé initialement⁴³⁴ et à en rester là car il est symboliquement interdit de métacommuniquer. On peut énoncer ce paradoxe de substitution à partir de celui d'Emmanuel KANT : « *penser à ne pas penser* ».

Au terme de notre réflexion métapsychologique, l'introduction d'une épistémologie systémique, nous conduit à mettre en exergue l'originalité d'une voie déficitaire, plus « *économique* », pour le fonctionnement psychique, que les structurations sur un mode psychotique ou névrotique. En effet, d'un point de vue génétique, nous avons avancé l'idée que dans la relation particulière établie entre l'enfant et sa mère, l'un des temps fondamentaux de la construction de la pensée faisait défaut : celui qui vise à constituer une pensée de la non pensée. Nous

⁴³² Rappelons nous combien les enfants que nous avons étudiés dans le corpus sont engoncés dans la gangue de l'immédiateté et du fonctionnel. Combien ils ont de difficultés à prendre de la distance, à mettre des mots sur leurs actions et leur pensées.

⁴³³ Par exemple : « je ne suis pas l'autre et je le suis »

⁴³⁴ Le paradoxe « être le phallus, c'est ne pas l'être » renvoie à celui fondamental : « la vie, c'est la mort ».

pouvons relier cette carence à une relation de double-lien ⁴³⁵ mais également à la précarité de l'aire transitionnelle ne constituant pas un cadre suffisamment contenant à l'intérieur duquel peut se dérouler le processus de la non-pensée. De ce fait, l'inhibition fondamentale et caractéristique des processus cognitifs et mentaux conscients et inconscients chez les enfants déficients intellectuels peut être rapprochée d'une incapacité à penser l'impensable. Le paradoxe fondamental auquel se trouve confronté l'enfant (où il est signifié : « la vie c'est la mort ») ne peut être contenu dans cet espace potentiel, où pourrait surgir la création de sens qui lui manque. Il ne pourrait être contenu que dans la mesure où l'enfant, sur le plan psychogénétique, a franchi successivement les trois étapes dont parle Donald Woods WINNICOTT ⁴³⁶ : d'abord, la phase d'illusion, caractérisée par une relation d'objet fusionnelle sans conflit ; puis la phase de désillusion où l'absence de l'objet introduit une rupture de la relation ; enfin, la capacité d'être seul et de s'illusionner pour combler la dépression laissée par le vide.

Ainsi, d'un point de vue systémique, la voie déficitaire apparaît-elle comme étant une alternative illusoire au paradoxe de la relation. L'enfant ne peut métacommuniquer sur cette relation sans courir le risque d'une rupture avec l'objet anaclitique. Pour lui, pris dans une relation de double-lien, cette rupture est impensable.

L'illusion d'une alternative possible au paradoxe peut être comprise selon l'éclairage de Donald Woods WINNICOTT, comme une tentative de création ⁴³⁷ d'une aire transitionnelle capable de contenir ce paradoxe. Cette tentative conduit, en fait, à en formuler un nouveau. C'est un jeu interminable, où changer revient à reproduire encore plus la même chose. Nous vérifions donc l'hypothèse qu'en prenant la voie déficitaire, l'enfant tente de « trouver-crée » ⁴³⁸ un cadre conteneur au paradoxe intolérable « *phallus ou rien* » ou « *la vie c'est la mort* »,

⁴³⁵ BATESON (G.), jam. cit.

⁴³⁶ WINNICOTT (D.W.), jam. cit.

⁴³⁷ En se référant aux deux positions décrites par Mélanie KLEIN, nous ne pouvons que souligner la proximité entre désillusion et création.

⁴³⁸ Tel que Donald Woods WINNICOTT a pu nous aider à le penser.

auquel il substitue : « *penser à ne pas penser l'impensable* »⁴³⁹, ce qui est à la fois très différent de « ne pas pouvoir penser l'impensable » et « d'une pensée de la non-pensée ».

Le concept de Wilfred BION⁴⁴⁰ d'un « *appareil à penser les pensées* »⁴⁴¹ auquel préexistent les pensées nous permet d'avancer dans la recherche de sens. Ainsi, le mouvement régressif inauguré par la voie déficitaire ne conduit pas à une dissolution de « *l'appareil à penser les pensées* » mais à un fonctionnement de ce dernier sur un mode paradoxal : « *penser à ne pas penser l'impensable...* »

Un champ de compréhension clinique, à la fois métapsychologique et systémique, de la déficience intellectuelle s'ouvre ici. Est tracé l'esquisse d'une recherche à venir permettant d'articuler déficit, paradoxe et aire transitionnelle. Elle aurait comme matrice, le concept de crise, tel que peut l'appréhender René KAES⁴⁴². L'individu évolue à travers le passage et la résolution de crises successives. Le système rigidifié, repéré chez les enfants déficients intellectuels légers, révèle que la crise n'ayant pas trouvé de cadre pour la contenir, n'est pas dépassée ou qu'elle n'a peut-être jamais eu lieu.

C'est en aidant l'enfant, à la fois à trouver/créer l'espace potentiel susceptible de contenir le paradoxe fondamental « la vie c'est la mort », et à métacommuniquer sur ce paradoxe qu'il peut avoir cette « *existence expérientielle* » dont parle Donald Woods WINNICOTT⁴⁴³. Cette expérience qui

⁴³⁹ Nous pouvons ainsi rendre compte de ce que nous observons cliniquement lors des "ruminations" de GILLES, lorsqu'il "pense à rien" ou encore ce que nous évoquons au sujet de notre contre-transfert pendant l'examen psychologique : une impression d'un fonctionnement à vide faisant écho à ce paradoxe « penser à ne pas penser l'impensable ».

⁴⁴⁰ La capacité à supporter la souffrance des frustrations et un appareil à penser assez renforcé par des expériences positives permettent à l'enfant de déclencher des actions sur le monde externe et interne, ainsi que l'évolution ultérieure de sa capacité à penser, qui dans le meilleur des cas augmentera peu à peu à mesure que se formeront des concepts, des abstractions, des systèmes d'hypothèses et le langage. BION (W.R.), *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, 1965

⁴⁴¹ Pour Donald Woods WINNICOTT la pensée qui n'est pas la psyché serait ce qui permet peu à peu à l'enfant d'atteindre sa nourriture en fonction des bruits qui l'annoncent. En ce sens, elle est "l'alliée" de la mère prenant en charge une partie de sa fonction : la psyché étant ce que la mère (suffisamment bonne) met en commun avec l'enfant dès la vie fœtale. WINNICOTT faisant l'hypothèse d'un moi psychique antérieurement à la position skizoparanoïde de Mélanie KLEIN, intégrant progressivement le moi corporel à partir d'une communication particulière passant par la fonction Alpha de la mère et la rêverie familiale.

⁴⁴² KAES (R.), *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1980

⁴⁴³ WINNICOTT (D.W.), *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 1973

fait défaut ici et maintenant pour élaborer une pensée de la non-pensée. Soulignons le rôle défensif d'une telle structuration face au risque d'une régression sur le mode psychotique : ne pas pouvoir penser. José BLEGER montre que lorsque le cadre vient à faire défaut, une « *angoisse catastrophique* » se fait jour dans la situation analytique, signant le retour brutal dans le moi du « *noyau indifférencié primaire* ». Cette situation de déséquilibre et de crise laisse courir le risque d'un retour à un stade du développement où moi et non-moi ne sont pas encore distingués ou, au contraire, le risque d'une progression vers le registre symbolique consistant à élaborer une pensée de la non-pensée. L'enfant réputé déficient intellectuel léger trouverait-il alors une autre voie (une autre voie également, celle d'un père dont le statut actuel est de ne pas en avoir), un « métaniveau », comme le disent les pragmaticiens de la communication, un espace potentiel dirons-nous plus volontiers à l'instar de Donald Woods WINNICOTT, beaucoup moins amputant sur le plan psychologique et social que la voie déficitaire ?

Conclusion générale

Peut-on conclure sans risquer, comme le craint Tobie NATHAN⁴⁴⁴, « d'agglomérer le symptôme au sujet » ? Rationaliser à l'excès, et justifier cet agrégat par une sorte d'ascension logique est le risque majeur de toute recherche sur la différence ? L'histoire de la déficience intellectuelle légère montre, depuis plus d'un siècle, que tous ceux qui se sont intéressés aux enfants en grandes difficultés scolaires, ont procédé ainsi. La démarche associe, dans un rapport dialectique, le signe à son interprétation. Ainsi, sont gravés, à l'aide des champs conceptuels de la pédagogie et de la psychologie, les échelons de la personne à la structure, de la structure à l'interprétation. Mais cette méthode n'est pas sans conséquence dans les pratiques pédagogiques et psychologiques quotidiennes telles qu'elles apparaissent dans les feuilles de renseignements scolaires et dans les comptes rendus des psychologues. Les études de contenus montrent que les approches herméneutiques des chercheurs sont interprétées, au contact de l'urgence et des contingences des pratiques professionnelles, comme de simples rapports de causalité visant à « souder le symptôme à la personne »⁴⁴⁵.

L'étude du concept de déficience intellectuelle légère, dans les textes ministériels successifs, met en exergue cet usage. L'évolution constante de la compréhension de la déficience intellectuelle légère et de son inscription sociale, pose problème. Le législateur intervient comme intermédiaire entre trois pôles : d'une part, les chercheurs dressant des tableaux complexes et mouvants de l'enfant déficient intellectuel léger ; d'autre part, une volonté politique et sa transcription pragmatique dans l'organisation scolaire ; et, enfin, des personnels chargés de la mettre en œuvre. Le législateur gère ainsi une contradiction permanente entre une compréhension scientifique évoluant sans cesse, et une mise œuvre institutionnelle, nécessitant du temps pour s'installer et une stabilité pour fonctionner. Les textes proposent alors, en réponse, une représentation floue de l'enfant déficient intellectuel léger, en mêlant constamment des références sociologiques, psychopathologiques et pédagogiques. Nous avons présenté, dans la première partie de cette thèse, comment le concept de déficience intellectuelle légère s'inscrit, historiquement, dans ce paradoxe dont le législateur que peut

⁴⁴⁴ NATHAN (T.), *Médecins et sorciers*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 1995, pp. 50-51

⁴⁴⁵ NATHAN (T.), *jam. cit.*, p. 51

sortir qu'au prix de l'absence de définition notionnelle. Nous avons ainsi vérifié la première partie de notre hypothèse de recherche.

Cette imprécision met les acteurs institutionnels en difficulté et laisse les enseignants et les psychologues déterminer leurs pratiques professionnelles. Nous avons montré que ces dernières présentent une grande hétérogénéité de conception et de procédures. Par ailleurs, elles ont, comme caractéristique commune, de se figer dans une conception déféctologique, peu évolutive et en référence à une norme socialement établie. L'argumentation des feuilles de renseignements scolaires et des compte rendus psychologiques souligne, par l'accumulation d'éléments négatifs, la nécessité d'une orientation. L'étude des contenus révèle des approches didactiques, où les résultats priment sur les stratégies mises en œuvre, où la production est plus importante que l'apprentissage. Cette démarche s'appuie sur une conception⁴⁴⁶ où les connaissances seraient des « choses » à empiler sur des « bases » solides dont l'absence interdirait toute élaboration et toute acquisition.

Cette logique de progression linéaire autorise l'économie d'une réflexion sur les difficultés de l'enfant. Or, nous avons démontré que l'élève déficient intellectuel léger n'identifie pas les enjeux des situations didactiques car il n'en perçoit pas la finalité à travers un projet d'apprentissage ou de réinvestissement. Il ne peut donc anticiper sur les actions et les formulations. Il se replie alors sur les algorithmes de résolution et les règles, et a beaucoup de mal à changer de point de vue. Il s'engage dans une logique d'enfermement, dans « *une gangue fonctionnelle* »⁴⁴⁷ qui entrave la nécessaire mise à distance. La capacité à prendre du recul et les compétences métacognitives font généralement défaut chez ces enfants. En outre, ceux qui présentent les difficultés les plus graves recherchent une constante approbation de l'enseignant et se montrent peu autonome dans la réalisation des tâches proposées. Hormis les instituteurs spécialisés, les maîtres développent alors deux stratégies. La première vise à privilégier la maîtrise des savoirs instrumentaux comme préalable à tout apprentissage. La deuxième

⁴⁴⁶ Conception majoritairement partagée par les maîtres et les psychologues.

⁴⁴⁷ Cf. DUTILLEUX (G.), *jam. cit.*

consiste, devant la difficulté métacognitive des élèves, à simplifier les contenus de savoir. Les maîtres jugent plus sage « *de faire le moins de mélange possible pour ne pas compliquer davantage les choses* »⁴⁴⁸. Soumises à cette double contrainte, les situations pédagogiques sont souvent réduites à des répétitions d'algorithmes de résolution non finalisés. Les élèves ne se représentent ni les connaissances à acquérir, ni le but à atteindre, ni le sens de leur activité. Ils appliquent des règles dans une succession d'exercices⁴⁴⁹. Le savoir est singulièrement encadré et réifié ce qui entraîne une difficulté accrue dans la perception du sens et dans les réalisations. Ce mécanisme génère un appauvrissement progressif des apprentissages et un renforcement des difficultés. Ces dernières caractérisent l'enfant déficient intellectuel. Elles le singularisent, l'exposent et le montrent. Stigmatisé⁴⁵⁰, il est ainsi désolidarisé de ses camarades et devient différent pour ses proches : sa mère, son père, ses éventuels frères et sœurs. Il prend une place particulière dans l'économie des systèmes familiaux et scolaires. Emerge ici le risque d'une perte de lien. Signalé, examiné, il devient objet d'experts⁴⁵¹ et se transforme en étranger, vecteur d'inquiétude dérangeant l'homéostasie de la famille et de l'école. Nous connaissons sa capacité à se conformer au désir supposé de l'adulte. Nous savons aussi combien la prédiction peut être puissante et la prescription suivie. « *Au commencement était la Parole... Toutes choses ont été faites par elle, et rien de ce qui a été fait ne l'a été sans elle.* »⁴⁵², cet aphorisme biblique illustre le fonctionnement des enfants déficients intellectuels légers pris dans une sempiternelle recherche d'étayage. Objets de la parole qui les constitue, ils ne peuvent être suffisamment autonomes pour s'autoriser un conflit de loyauté avec l'adulte au risque de rompre le lien affectif. Souvent avec eux, les mots ont un poids insoupçonné.

⁴⁴⁸ Tel que peut l'énoncer un maître d'une classe de Cm 2 lors de notre entretien.

⁴⁴⁹ Eric est capable de réaliser sans faute, tous les exercices de son livre d'orthographe, mais ne peut écrire un texte court que de manière phonétique.

⁴⁵⁰ Comme le fait remarquer Erving GOFFMAN, le fait d'être stigmatisé entraîne des conséquences ? C'est d'abord un indicateur pour un classement social dont la principale victime sera ici l'enfant porteur. GOFFMAN (E.), *Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de minuit, p.175

⁴⁵¹ Un psychologue et un médecin scolaire vont l'examiner et rencontrer sa famille, une assistante sociale se rendra au domicile parental.

⁴⁵² SEGOND (L.), « Jean 1-2 », *Le nouveau testament, la bible, version synodale*, Paris, Société biblique française, 4^{ème} édition, 1934, p. 109

Ainsi, enseignants et psychologues dialoguent à propos de l'enfant déficient intellectuel léger, mais ne se confrontent jamais car ils s'accordent sur l'essentiel : la déficience intellectuelle constatée doit être rendue solidaire de la personne. Ils ne divergent que sur des détails mineurs autorisant de fait, ce mécanisme d'attribution. Nous avons montré comment les psychologues utilisent des arguments pédagogiques pour justifier leurs propositions d'orientation et comment les pédagogues font appel à des arguments psychologiques pour asseoir les leurs. Ainsi, gêné par l'échec, les enseignants sollicitent les psychologues qui disposent de trop peu de latitude pour leur permettre de changer l'assignation⁴⁵³ scolaire de déficience intellectuelle. L'étude de contenu des comptes rendus est éloquente à ce sujet.

Positionnés, de par leur origine professionnelle et leur fonction, dans le système scolaire, les psychologues ne peuvent se montrer « déloyaux » et se trouvent, par conséquent, face à des contradictions fondamentales. Non seulement, ils ne répondent pas à la demande explicite de diagnostic de déficience intellectuelle, mais ils nient parfois cette éventualité, valorisent les capacités du sujet, ne se préoccupent pas de ce registre. Par ailleurs, ils admettent le bien-fondé d'une orientation, dans une structure conçue pour l'accueil des enfants déficients intellectuels. Tout en affirmant que les élèves ne sont pas déficients, ils proposent cependant, des orientations en SES-SEGPA comme solution à leurs difficultés. Une autre contradiction tient à la position institutionnelle et professionnelle des psychologues dans l'éducation nationale. Elle les conduit à se préoccuper de la dynamique de l'individu afin de comprendre les mécanismes de l'échec scolaire. Or, nous avons constaté, à travers le corpus, qu'ils ne le font pas. Non seulement, ils ne transcendent pas les critères pédagogiques utilisés de manière dominante, mais ils limitent leurs investigations aux disciplines enseignées et valorisées par l'institution. L'examen psychologique s'avère redondant par rapport à l'évaluation scolaire conduite par les maîtres. La pauvreté des approches cliniques

⁴⁵³ Il en est très différemment par exemple pour les autres membres des RASED, les rééducateurs et les maîtres « E » qui suivent les enfants au long cours et se heurtent avec parfois beaucoup de violence à l'institution scolaire, peut-être parce qu'ils agissent et essaient impulser un changement minimal. L'entropie du système développe alors une résistance proportionnelle à l'énergie investie pour le faire changer.

et psychopathologiques et ce repli dans la pédagogie⁴⁵⁴ mettent en exergue à la fois leurs difficultés devant l'imprécision notionnelle du concept de déficit intellectuel léger et leur impuissance à influencer sur les conséquences institutionnelles de ce dernier.

De fait, l'institution scolaire, comme tout système organisé et interactif, se caractérise par la présence de deux tendances nécessaires à son fonctionnement et à sa survie : la tendance au statu quo, à l'immobilisme et à la pérennisation ; et la tendance à l'évolution et au changement. Les classes de perfectionnement et les structures d'aide et d'accueil des enfants déficients intellectuels légers ont été conçues afin d'accueillir des élèves n'entrant pas dans le fonctionnement habituel de la classe ordinaire et provoquant un déséquilibre interne au système scolaire. Celui-ci a mis en place une organisation complexe de prise en charge de ces populations et a accru ainsi sa stabilité en « métabolisant » ces éléments disparates par la ségrégation et le confinement⁴⁵⁵ dans des structures fermées. La remise en cause, depuis le début des années 1950, du concept de « *débilité mentale* », ébranle l'homéostasie du système, constitue le ferment théorique de la tendance à l'évolution et une sorte de stimulation à la transformation. L'institution est alors menacée dans son économie. Elle fait donc appel à l'intervention du psychologue, à la fois, dans le but d'éclairer la situation, et, implicitement, pour protéger le système de la transformation susceptible d'en modifier l'état stationnaire. Mara SELVINI-PALAZOLLI le constate : « *Paradoxalement, le psychologue, qualifié d'agent de changement est particulièrement sollicité pour intervenir sur le système menacé par un changement redouté* ». ⁴⁵⁶

Que demande l'institution scolaire à son psychologue en sollicitant l'examen psychologique d'un enfant en situation d'échec scolaire massif ?

⁴⁵⁴ Il convient de rappeler que les psychologues scolaires et la plupart des conseillers d'orientation-psychologues étaient des enseignants.

⁴⁵⁵ Les termes ségrégation et confinement ne semblent pas trop forts pour dépeindre une réalité qui parfois dépasse le récit. Ainsi, dans un collège rénové récemment, La SEGPA est installée dans trois bâtiments préfabriqués, sur une parcelle de terrain située en dehors de l'enceinte, de l'autre côté de la route. Les machines à coudre de l'atelier seraient bruyantes. De même, la classe de perfectionnement de l'école de C. est la seule classe de l'établissement située au troisième étage de l'école au bout d'un couloir longeant plusieurs classes vides. Nous pourrions multiplier les exemples de ce type.

⁴⁵⁶ SELVINI-PALAZOLLI (M.), *Le magicien sans magie*, Paris, ESF, 1980

Simplement de lui procurer une caution scientifique pour intégrer un changement de discours concernant les propositions d'orientation, et de faire fonctionner le système scolaire et ses institutions périphériques dans des conditions d'équilibre optimum. A condition qu'il soit déclaré, in fine, que l'enfant relève d'une structure spécialisée, toute latitude est laissée dans le choix des techniques psychométriques, des champs conceptuels et dans la méthodologie de l'examen. En résumé, le psychologue, agent d'ouverture et de changement demeure l'otage du système scolaire, d'autant plus qu'il en est un des éléments. L'institution, qui doit faire face à une pluralité de situations, assure ainsi son fonctionnement en mettant en place des instances de régulation : les différentes structures spécialisées, les RASED, les Commissions... autant de lieux où se gèrent, se négocient des situations paradoxales permettant d'en assurer l'homéostasie et la continuité. Chaque instance fonctionnent également comme un micro-système et vise à maintenir son propre équilibre renforçant de cette façon celui de l'ensemble. L'étude du fonctionnement de la CCSD le révèle, notamment dans les propositions d'orientations des enfants déficients intellectuels. Nous avons montré que les recrutements des SES-SEGPA ne s'effectuent pas sur le critère exclusif de la déficience intellectuelle mais davantage sur des critères sociaux, géographiques ou scolaires.

De fait, l'institution scolaire dans son ensemble n'accepte que des changements limités ne modifiant que marginalement son organisation globale. Depuis près d'un siècle, on constate qu'elle a traversé les changements de conception ou d'explication de la déficience intellectuelle légère, sans changer fondamentalement son fonctionnement. Les pratiques pédagogiques qui en découlent ne réduisent que peu les difficultés des enfants, les amplifient parfois, voire en créent de nouvelles. A chaque évolution du concept de déficience intellectuelle légère, l'autorité administrative et politique demande à des personnes, reconnues ou identifiées comme expertes, d'impulser une modification des pratiques ou un aménagement de structures nouvelles. Cela s'effectue sans remettre en cause l'homéostasie habituelle, obtenue par la stigmatisation de la différence, la ségrégation et l'exclusion. Cette opération se réalise au prix de l'utilisation de référents théoriques flous, superficiels engoncés dans les paradoxes

pédagogiques et psychologiques décrits dans cette thèse. Ainsi, tout concourt à installer l'enfant hors normes dans un mouvement spiralaire centrifuge ⁴⁵⁷.

Nous avons délibérément articulé, dans cette thèse, les histoires singulières, ce que nous avons pu appréhender de leurs dimensions relationnelles et inconscientes, et un matériau conceptuel centré sur le sujet. Nous avons démontré que la problématique psychologique de l'enfant en déficience intellectuelle légère se situe dans le défaut d'une aire transitionnelle, n'autorisant pas la mise à distance de l'affect et la construction de la pensée. Ne cédon pas pour autant à un mouvement transférentiel reproduisant un mécanisme similaire dans notre relation à cet enfant. C'est la seule manière d'exorciser le sentiment d'impuissance, susceptible de conduire à tous les renoncements, compromissions et acceptations. Penser la déficience intellectuelle légère, c'est d'abord résister et se soumettre au doute et à la raison. C'est aussi assumer sa propre imperfection et abandonner la perspective positiviste visant à nier la réalité, à s'acharner à rendre conforme à la norme. Abandonner la tentation démiurgique inhérente à toutes les professions visant au soin ou à l'éducation revient à accepter sa propre vulnérabilité et à ne pas élever de mur entre l'Autre et soi. Si, comme nous aide à le penser Charles GARDOU, « ...le face-à-face avec l'irréductible étrangeté d'autrui déstabilise, bouscule, désarçonne... », si cette « ... étrangeté qui résiste et dont l'énigme tient en échec les professionnels... » ⁴⁵⁸ provoque en nous des résistances proportionnelles à nos fragilités, il n'en demeure pas moins qu'il n'y a pas d'autre cheminement que la confrontation et la reconnaissance mutuelle.

De ce fait, la coupure entre normal et pathologique, même relativisée en fonction des critères sociaux ou nuancée par les remarques psychologiques formulées, s'efface devant la recherche du sens de l'altérité et l'écoute de la dissemblance. La recherche du sens des comportements scolaires d'échec et des inadaptations implique de s'affranchir des conceptions liées au manque

⁴⁵⁷ Tout mouvement spiralaire a cependant deux effets contradictoires : le premier tend à expulser vers l'extérieur les particules les plus légères et le second centripète vise à concentrer celles plus lourdes au centre. Le mouvement de l'eau, dans la batée du chercheur d'or, concentre les pépites et évacue les scories...

⁴⁵⁸ GARDOU (Ch.), Professionnels auprès des personnes handicapées - Le handicap en visage, Tome 4, Toulouse, Erès, 1997, p. 28

directement héritées de la tératologie d'Etienne ESQUIROL. Le modèle de la communication se substitue aux clivages et à la dialectique du normal et du pathologique. La déficience intellectuelle légère devient alors différence et l'approche de l'autre ne peut plus être l'objectivation d'une catégorie ou d'une pathologie. Elle se situe maintenant au niveau de l'investigation des significations des altérités et de leur retentissement global et inter-relationnel, au niveau de la construction d'une aire transitionnelle où a lieu la rencontre. Cependant, on ne saurait nier la diversité des êtres comme le font la majorité des pratiques décrites lorsqu'elles prennent l'aune de la normalité de la moyenne pour s'intéresser à ces élèves déficients. Il s'agit, au contraire, de retrouver un être différent, et non pas l'objet de nomenclatures, d'évaluations pédagogiques et psychologiques ou de tests. Les études de contenus des dossiers psychologiques et pédagogiques ont souligné que la priorité à l'évaluation, dans le rapport à l'enfant déficient intellectuel, apparaît d'abord comme la béquille d'une déficience dans la relation.

Mais peut-on penser la déficience intellectuelle légère sans enfermer les enfants qui en sont victimes dans une nouvelle compréhension où ils jouent une fois de plus le rôle d'objet ? Comment ne pas sombrer dans les dangers qui guettent chaque pédagogue et chaque psychologue consistant d'une part en la sacralisation des savoirs et des techniques, d'autre part en leur refus par la négation de toute pertinence au nom du respect absolu de la personne et de son vécu. Le risque est grand de mettre en œuvre des interventions compartimentées, fragmentaires et morcelantes qui conduiraient inéluctablement à oublier l'humain pour ne percevoir dans la personne que la difficulté. Peut-être faut-il simplement reconnaître l'autre. Trop souvent, les enfants déficients intellectuels légers sont enfermés dans le regard et la parole qui les constituent, et ne disposent d'aucun espace où élaborer une pensée d'eux même. Les prendre en charge, sur le plan pédagogique comme thérapeutique, consiste alors à les accompagner, à faire avec eux un bout de chemin dans un échange de regards croisés, dans une action et des projets partagés. Combien de maîtres, de professeurs ne voient-ils dans leurs élèves en difficulté que les incapacités, les faiblesses, les carences et les impossibilités. L'étude des dossiers nous l'a montré, l'approche déféctologique dominante n'appelle que des réponses d'exclusion et de marginalisation. Seule,

une faible partie des enseignants du premier degré et les maîtres spécialisés essaie de s'en détacher pour réinstaller ces élèves dans les apprentissages, fussent-ils très en deçà de la norme attendue. C'est permettre à ces enfants d'exercer un contrôle sur leur environnement, de se construire une image positive, de s'évader du cloître mental ou les enferme la culpabilité des maîtres et des familles et travailler ainsi à la restauration d'un espace transitionnel.

Une mutation est en train de s'accomplir dans les attitudes culturelles de la population dans son ensemble, des maîtres et des psychologues. La sensibilisation aux problèmes de l'inadaptation et de la différence, les interpellations des domaines culturels et sociaux hétérodoxes, l'ouverture de la pensée occidentale à la relativisation de ses normes et de ses systèmes, la mondialisation de la communication et de l'économie, l'insécurité socio-économique, la faillite du dogme de l'adaptation socioprofessionnelle contribuent à gommer la frontière entre le normal et le pathologique. Dans une société en changement continu, les structures s'assouplissent. Le seuil de tolérance s'abaisse d'autant plus que le corps social perçoit la possibilité d'appartenir successivement aux mondes de l'adaptation et de l'inadaptation, du même et de l'autre. Les frontières entre le normal et le pathologique se font plus perméables.

Les maîtres spécialisés ont anticipé cette mutation et donnent à voir une pratique professionnelle fondée sur la relation tridimensionnelle de l'enseignant, de l'enfant et du groupe. Nous en avons souligné les effets dans les analyses de contenus. Mais, est-ce une pédagogie spéciale ? Ne peut-on pas considérer à l'inverse que ce qui est mis en œuvre dans les classes de perfectionnement et les Clis définit les objectifs propres à toute pédagogie. Sa fonction « thérapeutique », nous l'avons vu, provient simplement de son adaptation à l'enfant. L'existence d'un enseignement qui se voudrait indifférent aux réalités psychologiques et sociales de sa transmission y paraîtrait un contresens. Cela conduit, paradoxalement, à la mise en question de la pédagogie spécialisée⁴⁵⁹. Si la pédagogie « ordinaire » joue son rôle en articulant la connaissance psychologique de l'élève et la critique épistémologique des disciplines, les enfants déficients

⁴⁵⁹ Cela pourrait constituer l'objet d'une autre recherche.

intellectuels légers n'apparaissent alors plus comme nécessitant une prise en charge spécialisée des apprentissages.

Le développement du projet d'une pédagogie centrée sur l'enfant et les apprentissages, implique, à terme, la disparition de la pédagogie spécialisée. Les RASED, qui n'appartiennent pas à la mouvance administrative de l'Adaptation et de l'intégration scolaire ⁴⁶⁰, ont pour mission de favoriser, par une activité de soutien thérapeutique et pédagogique, l'intégration ou le maintien dans les classes ordinaires des enfants en grandes difficultés. Ils ont pour vocation ⁴⁶¹ de conduire à l'évolution du système éducatif et la disparition des clivages entre « normaux » et « anormaux » et entre classes ordinaires et spécialisées. Une relation triangulaire nouvelle affleure désormais : maître, enfant, membres du réseau en lieu et place de la voie duelle enseignement spécialisé/enseignement ordinaire ⁴⁶². La création des Clis et la suppression des classes de perfectionnement, fondent désormais, dans le premier degré, des pratiques pédagogiques privilégiant l'intégration et l'évolution de l'enfant en déficience. Son image se dessine désormais dans une économie psychique, où les troubles de la personnalité prennent un sens à la fois dans une structuration originale mais également dans un contexte social particulier mêlant échec, dépression, blessure narcissique et influences scolaires et familiales. Notre culture change et « *les survivances de l'encyclopédisme, du savoir faustien ou de l'aventure prométhéenne s'effacent*, affirme Michel MIRABAIL, *devant la recherche de l'altérité et l'intégration orphique des contradictions* » ⁴⁶³.

Les préoccupations de la pédagogie actuelle reflètent cette mutation et autorisent de nouvelles prises en charge institutionnelles des élèves déficients intellectuels légers. Nous voyons poindre une nouvelle conception, héritière de la pédagogie adaptée aux besoins et aux problèmes de l'enfance déficiente, remettant en cause d'une part, les pratiques traditionnelles, plus axées sur les contenus que

⁴⁶⁰ Ce que l'on nommait autrefois l'enseignement spécialisé.

⁴⁶¹ Cf. circulaire ministérielle n°90-052, jam. cit.

⁴⁶² Dans le département de la Haute-Loire, 2 RASED travaillent sur un secteur de plus de 3000 enfants avec une seule Clis. 4 autres réseaux rassemblent une population de 5000 enfants et 8 Clis ou classes de perfectionnement.

⁴⁶³ MIRABAIL (M.), jam. cit., p. 35

sur leur polarité éducative et culturelle ; d'autre part, le développement de ghettos de la déficience. L'échec, l'erreur, la lenteur, la « viscosité génétique » sont à resituer dans l'économie générale de l'histoire psychologique de la personne. La nouvelle compréhension psychologique de la déficience intellectuelle légère vise à prendre en compte la globalité de la personne humaine, avec ses conduites contradictoires, déficientes ou adaptées, harmoniques ou dysharmoniques dans une dialectique quotidienne du normal et du pathologique, de la réussite et de l'échec. Elle implique une organisation nouvelle de la pédagogie tournée à la fois vers la compréhension et la signification des déficiences. Elle seule peut apporter une réponse au retentissement symptomatique, sur le plan éducatif, des articulations des structures évolutives et des enkystements affectifs et intellectuels de la personne de l'enfant déficient intellectuel léger.

Annexes

Table des annexes

Documents relatifs à la première partie : Cadres et études préliminaires.....	343
Tableau récapitulatif de l'évolution des effectifs scolarisés en Haute-Loire	343
Effectifs des élèves de nationalité étrangère.....	344
Documents statistiques de l'INSEE Auvergne et de la DRISS.....	348
Assemblée Nationale : compte-rendu de la séance du 13 juin 1909.....	350
Travaux de Monsieur Henri MASCLAUX sur la classe de perfectionnement d'Espaly-Saint-Marcel (43) : description de la classe.....	353
Dossier d'un élève en 1960	357
Dessin d'élèves « débilés mentaux » datés de 1960.....	359
Rédactions d'élèves de la classe de perfectionnement en 1960	360
Les conclusions du travail de Monsieur MASCLAUX	363
Documents relatifs à la seconde partie : Essai de typologie pédagogique.....	367
Exemple de bilan d'activité annuel de la CCSD	367
Exemplaire d'un procès-verbal de commission	369
Tableau récapitulatif des analyses de procès-verbaux de CCSD pour l'année 1987.....	371
Base de données concernant le fonctionnement de la CCSD en 1995.....	372
Exemplaire d'une feuille de renseignements scolaire	375
Grille d'analyse des dossiers scolaires	379
Base de données : table de récolement des données scolaires du corpus étudié.....	380
Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : la lecture	387
Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : l'expression écrite.....	390
Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : l'expression orale	392
Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : les mathématiques	393
Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : l'enfant dans son travail.....	394
Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : attitudes à l'égard des activités	397
Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : l'avis des maîtres.....	398
Documents relatifs à la troisième partie : essai de typologie psychologique.....	399
Exemplaire de compte-rendu d'examen psychologique.....	399
Base de données : table de récolement des tests psychologiques utilisés	401
Exemple d'analyse des données psychologiques	402
La WISC-R.....	404
Le test de développement de Maxime PRUDHOMMEAU	405
Exemple de test projectif : le D-10 de Jean LE MEN	406
Exemple de test projectif : le D 19.....	407
Exemple de test projectif : le dessin de famille (Gilles et Eric)	408
Exemple de test projectif : les figures de RORSCHACH (Protocole d'Eric)	409
Exemple de test projectif : le Thematic Aperception Test (planches 1 et 2).....	410
Exemple de test projectif : le Patte-Noire.....	411
Exemple de test projectif : le dessin du bonhomme (protocole d'évaluation)	412
Exemple de test projectif : le dessin du bonhomme (Eric et Gilles).....	413
Exemple de test de lecture : « l'alouette » de Pierre LEFAVRAIS.....	414
Exemple de test de lecture : « la pipe et le rat » de Pierre LEFAVRAIS	415
Exemple de test de lecture : « Jeannot et Georges »	416
Exemple de test scolaire : EQS-64 de G. BOURDIER	418
Exemple de test scolaire : Le Test d'Acquisitions Scolaire.....	419
Schéma de la structuration psychique (selon Jean BERGERET).....	420

Documents relatifs à la première partie : Cadres et études préliminaires

Tableau récapitulatif de l'évolution des effectifs scolarisés en Haute-Loire

Tableau Récapitulatif des effectifs scolarisés en maternelle et en élémentaire

Source Inspection Académique de Haute-loire Juillet 1995

A - Enseignement primaire (Elémentaire plus Maternelle)

	Public					Privé				
	Elémentaire	Maternelle	Spécialisé annexé aux écoles ordinaires	Etab. Spé	Total Public	Elémentaire	Maternelle	Spécialisé annexé aux écoles ordinaires	Etab. Spé	Total Privé
1979	9753	5494	283	381	17890	6137	3518	26	247	9928
1980	9746	5450	315	381	17872	6129	3379	15	226	9749
1981	9389	5551	248	388	17557	5996	3327	17	188	9528
1982	9080	5763	346	377	17548	5672	3352	9	151	9184
1983	8846	6023	340	398	17590	5686	3373	6	164	9229
1984	8672	6187	300	372	17515	5484	3399	9	150	9042
1985	8425	6289	288	387	17374	5334	3388	9	149	8880
1986	8462	6286	281	399	17414	5267	3220	10	153	8650
1987	8640	6055	295	357	17334	5247	3142	20	143	8552
1988	8678	5848	275	362	17151	5180	3070	24	144	8418
1989	8524	5814	257	383	16967	5150	3078	21	114	8363
1990	8439	5832	234	371	16866	4928	3123	25	110	8186
1991	8304	5847	228	386	16756	4799	3139	34	111	8083
1992	8238	5821	135	369	16555	4761	3023	35	99	7918
1993	8050	5859	126	376	16404	4649	3000	28	102	7779
1994	7966	5905	120	380	16365	4666	2947	12	97	7722

B - Tableau Récapitulatif des effectifs scolarisés en collège

Source Inspection Académique de Haute-loire Juillet 1995

	Public			Privé		
	Collège	SES	EREA	Collège	SES	Total
1979	6608	138	143	6137		6137
1980	6506	126	144	6129		6129
1981	6579	134	145	5996		5996
1982	6480	130	146	5672		5672
1983	6441	117	146	5686		5686
1984	6373	125	143	5484		5484
1985	6256	133	144	5334		5334
1986	6037	135	139	5267		5267
1987	5909	125	139	5247		5247
1988	5818	130	132	5180		5180
1989	5519	125	140	5180		5180
1990	5520	132	135	4928		4928
1991	5528	125	133	4799		4799
1992	5662	123	130	4761	16	4777
1993	5899	125	140	4649	30	4679
1994	5864	154	143	4666	48	4714

Effectifs des élèves de nationalité étrangère
source Inspection académique de Haute-Loire

1994 - 1995

II - EFFECTIFS DES ÉLÈVES DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE *

- * C'est la nationalité de l'élève et non pas celle de ses parents qui doit être prise en compte dans ce tableau :
- est français par filiation tout enfant dont l'un des parents est français (les couples dits « mixtes » sont français)
- est français par la naissance en France tout enfant né en France lorsque l'un au moins de ses parents y est né.

CLASSE	NATIONALITÉ	CODE	Autres pays d'Afrique		Espagnols	Portugais	Italiens	Grecs	Autres pays de la CEE ¹⁰	Autres pays d'Europe	Turcs	Sud Est asiatique	Autres	TOTAL			
			Algériens	Marocains											Tunisiens	Francophones	Non francophones
			1	2											3	4	5
Premier cycle	6 ^e	0001 04	4	7			4	1		1	13	6		36			
	5 ^e	0002 04	5	5	2	2	1		6		13	1	1	36			
	4 ^e aménagée ¹¹	0008 04		1										1			
	4 ^e générale ¹²	0003 04	4	13		2	1	1	3		1	12	4	1	42		
	4 ^e technologique	0005 04	1	1								1	1	4			
	3 ^e d'insertion	0007 04															
	3 ^e générale	0004 04	2	4		5	1		5		3	2	17	4	2	45	
	3 ^e technologique	0006 04		1					2			1			4		
	TOTAL 6 ^e , 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e	0009 04	16	30	2	9	3	1	20	1	4	3	56	16	5	168	
	CPPN	0021 04															
	CPA	0022 04															
CIPAL	0023 04																
Second cycle général et technologique	Seconde	0010 04	1	6		10			5		4		2	1	3	34	
	Première	0012 04	1	5		28		1	1		1			1	1	33	
	Terminale	0015 04	1	4		24	2	1	3				2	1	2	40	
	TOTAL 2 ^e , 1 ^{re} et Term.	0019 04	3	15		58	2	2	9		5		4	3	6	107	
Préparations diverses	Prép. div. pré-bac	0025 04															
	Prép. div. post-bac	0029 04															
Second cycle professionnel	CAP post 5 ^e en 3 ans	0031 04															
	CAP post 3 ^e en 2 ans	0032 04															
	CAP post 3 ^e en 3 ans	0030 04															
	CAP en 1 an	0036 04															
	BEP	0033 04	1	12	1	1		1	7			3	2		28		
	Ment. aux BEP, CAP	0037 04		1											1		
	comp. aux ET, Sec Pro, Sec Techno	0038 04															
	BAC- 1 ^{re} professionnelle	0034 04							1						1		
	PRO Terminale professionnelle	0035 04		2					2				1	1	6		
TOTAL second cycle professionnel	0039 04	1	15	1	1		1	10			4	3		36			
SES - classes ateliers	0040 04	1	2											3			
Formations complémentaires	FC post CAP, BEP	0045 04															
	FC post BT, Bac Pro, Bac Techno	0046 04															
Formations relevant de la loi quinquennale sur l'emploi	CAP en 1 an	0051 04															
	BEP en 1 an	0052 04															
	Bac Pro en 1 an	0053 04															
	BTS en 1 an	0054 04															
TOTAL des élèves enseignés dans l'établissement	9999 04	21	64	3	68	5	4	39	1	9	3	64	22	11	314		

1994-1995

II - EFFECTIFS DES ÉLÈVES DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE

C'est la nationalité de l'élève et non pas celle de ses parents qui doit être prise en compte dans ce tableau :
 - est français par filiation tout enfant dont l'un des parents est français (les couples dits « mixtes » sont français)
 - est français par la naissance en France tout enfant né en France lorsque l'un au moins de ses parents y est né.

CLASSE	NATIONALITÉ	CODE	Algériens	Marocains	Tunisiens	Autres pays d'Afrique		Espagnols	Portugais	Italiens	Grecs	Autres pays de la CEE ²⁴	Autres pays d'Europe	Turcs	Sur-Est asiatique	Autres	TOTAL	
			1	2	3	Francophones	Non francophones	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Premier cycle	6°	0001 04	2	29	2				10	1				8	7	4	63	
	5°	0002 04	2	35	1	2			17				9	4	6	2	78	
	4° aménagés ⁽¹⁾	0008 04	1	4					4			1	1				11	
	4° générale ⁽²⁾	0003 04	3	16					2				3	5	5	6	40	
	4° technologique	0005 04		8	1				1					4			14	
	3° d'insertion	0007 04	1						3					5		1	10	
	3° générale	0004 04	2	20	2				7				4	7	1	3	46	
	3° technologique	0006 04	1	7					1					5		1	15	
	TOTAL 6°, 5°, 4°, 3°	0009 04	12	119	6	2			45	1		1	16	39	19	17	277	
	CPAN CIPPA	0021 04												6				4
CPA	0022 04																	
CIPAL	0023 04																	
Second cycle général et technologique	Seconde	0010 04	1	10	1	1			9				1	2		2	27	
	Première	0012 04		14	2			1	4				1	2	1	2	27	
	Terminale	0015 04	1	11					7				1	1		3	24	
	TOTAL 2°, 1 ^{re} et Term.	0019 04	2	35	3	1		1	20				3	5	1	7	78	
Préparations diverses	Prép. div. pré-bac	0025 04																
	Prép. div. post-bac STS	0026 04	1	4					1								6	
Second cycle professionnel	CAP post 5° en 3 ans	0031 04		1													1	2
	CAP post 3° en 2 ans	0032 04																
	CAP post 3° en 3 ans	0030 04																
	CAP en 1 an	0036 04							1									
	BEP	0033 04	2	31	1			1	5			1	6			1	48	
	Ment. aux BEP, CAP	0037 04		1														1
	comp. aux BT, Bac Pro, Bac Techno	0038 04																
	BAC- 1° professionnelle	0034 04	1	4					2				2	1				10
	PRO Terminale professionnelle	0035 04		6					2									8
TOTAL second cycle professionnel	0039 04	3	43	1			1	10			1	2	7			2	70	
SES + classes ateliers	0040 04	3	16	1				9					10				39	
Formations complémentaires	FC post CAP, BEP	0045 04							1									1
	FC post BT, Bac Pro, Bac Techno	0046 04																
Formations relevant de la loi quinquennale sur l'emploi	CAP en 1 an	0051 04																
	BEP en 1 an	0052 04																
	Bac Pro en 1 an	0053 04																
	BTS en 1 an	0054 04																
TOTAL des élèves enseignés dans l'établissement	9999 04	21	217	11	3		2	86	1		2	24	65	20	26	475		

EFFECTIFS DES ELEVES DE NATIONALITE ETRANGERE

Etablissement du Second Degré

NATIONALITE		ALGERIENS	MAROCAINS	TUNISIENS	AUTRES PAYS D'AFRIQUE		ESPAGNOLS	PORTUGAIS	POLONAIS	ITALIENS	BELGES	ALGERIENS	ANGLAIS	YOUGO-SLAVES	LIBANAIS	TURCS	S.E. ASIATIQUE	CUBAINS	CAMEROUNAIS	SUISSE	SUEDOIS	AMERICAINS	ROMAINS	CHILIENS	KURDES	VIETNAMIENS	TOTAL	
					Familia phone	Non familia phone																						
PREMIER CYCLE	NIVEAU																											
	Section d'initiation sauf classes d'adaptation du 1er cycle (Classes 4e et 5e Technologie)	21	149	10	3		5	67		1	1	2			3	43	8	1	1			3		2		1	321	
	Classe d'accueil pour élèves étrangers																											0
	CPPIE - CPA	2	4					5								21	2									15	49	
TOTAL 1er Cycle		23	153	10	3		5	72		1	1	2			3	64	10	1	1			3		2	15	1	370	
DEUXIEME CYCLE	Baccalauréats A.B.C.D.E. (second A Tronçale)	4	19		1			6				1	1	1		2						2					37	
	Baccalauréats de Technicien (Second B Tronçale) G - H	1	5	1				4							1	2											14	
	TOTAL DEUXIEME Cycle 1er	5	24	1	1			10					1	1	1	1	4						2				51	
Second cycle ouvert		3	41				1	38		1						5											89	
E.R.E.A.		1	1					7								2											11	
S.E.S.			15					5		1						1											22	
TOTAL DEPARTEMENTAL		32	234	11	4	0	6	132	0	3	1	3	1	1	4	76	10	1	1			5		2	15	1	543	

MARTINIQUE	GUADELOUPE	GUYANE	REUNION	TOTAL D.O.M.	T.O.M. incl. les élèves étrangers (D.O.M. + T.O.M.)
0	0	0	0	0	0

TOTAL D.O.M. + T.O.M.
0

EFFECTIFS DES ELEVES DE NATIONALITE ETRANGERE

Établissement du Grand Béard

NATIONALITE		ALGERIENS	MAROCAINS	TUNISIENS	AUTRES PAYS D'AFRIQUE		ESPAGNOLS	PORTUGAIS	POLONAIS	ITALIENS	NORVEGIENS	ALLEMANDS	ANGLAIS	HOLLANDAIS	IRANIENS	TURCS	S.E. ASIATIQUE	AUSTRALIENS	SENEGALAIS	SVOISE	SUEDOIS	AMERICAINS	ROMAINS	CHILIENS	IRLANDE	HONGROIS	TOTAL
					France phone	Non France phone																					
NIVEAU																											
		PREMIER CYCLE	Séquence 2 troisième sans classes d'adaptation du 1er cycle Y compris le site technologique	19	46	1	14		1	53	1							53	5				1	1	1		
Classe d'accueil pour élèves étrangers																											
CPPEL - CPA																											
TOTAL 1er Cycle	19		46	1	14		1	53	1							53	5					1	1	1			
SECOND CYCLE	Baccalauréats A.B.C.D.E. (second à Terminale)	1	3	2	52			6		2	3	2	2	6	1	2		1	1	3	2	8	1		1	1	100
	Baccalauréats de Technicien (Seconde à Terminale) G - H		1		12			1																			14
	TOTAL SECOND Cycle 1er	1	4	2	64			7		2	3	2	2	6	1	2		1	1	3	2	8	1		1	1	114
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DU SECOND CYCLE PROFESSIONNEL			8		5		1	5								2								1			22
DEPARTEMENTAL		20	58	3	83	0	2	65	1	2	3	2	2	6	1	57	5	1	1	3	3	9	2	1	1	1	332

Page 347

MARTINIQUE	GUADELOUPE	GUYANE	REUNION	TOTAL D.O.M.	T.O.M. incl. La Réunion Mayotte, Wallis, Futuna
1	2	1	3	7	1

TOTAL D.O.M. + T.O.M.
8

Documents statistiques de l'INSEE Auvergne et de la DRISS

CDES

La Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES), est la plaque tournante du dispositif. Création originale de la loi d'orientation de 1975, elle est l'instrument essentiel de protection des jeunes handicapés car elle est une instance :

- de concertation et d'unification des décisions ;
- de décision technique : la CDES se prononce en matière d'orientation vers une structure spécialisée (rôle seulement consultatif si elle oriente dans un autre sens : maintien dans la famille sans prise en charge médico-éducative, vers la vie active, vers un établissement de soins courants...);
- de décision financière : attribution de l'allocation d'éducation spéciale à la charge des CAF ; les placements proposés s'imposent à la fois aux établissements désignés et à l'égard des organismes de prise en charge (sous réserve de recours devant les juridictions du contentieux technique de la Sécurité Sociale) ;
- d'avis pour l'attribution de certains avantages (carte verte station debout pénible, bourse d'adaptation, macaron GIC identifiant un grand invalide civil, etc...).

Organisation.

La CDES placée sous l'autorité conjointe de l'inspecteur d'académie et du DDASS est quadripartite (DDASS, Inspection d'académie, Sécurité Sociale, personnes qualifiées, la présence d'au moins un médecin étant requise).

• Elle est assistée d'une "équipe technique" qui étudie le cas de chaque enfant sous ses divers aspects : médical, psychologique, pédagogique et social. Cette équipe comprend, notamment, un médecin orienté vers la pédiatrie, un médecin d'intersecteur de psychiatrie infantile, un enseignant spécialisé, un éducateur spécialisé, un psychologue, une assistante sociale. Les médecins-conseils de la Sécurité Sociale sont associés au travail de l'équipe technique.

• La commission départementale peut déléguer certaines de ses compétences à des commissions de circonscription ayant les mêmes caractéristiques et appelées à statuer sur le cas des enfants handicapés domiciliés ou scolarisés dans leur ressort (sauf pour les décisions de prise en charge financière). Elles sont de deux sortes :

- Commission de circonscription de l'enseignement préscolaire et élémentaire (CCPE) articulées, autant que possible, aux secteurs de santé scolaire, de PMI et de psychiatrie infanto-juvénile ;

- Commission de circonscription de l'enseignement du second degré (CCSD) dont le ressort territorial recouvrira normalement plusieurs CCPE.

COTOREP

De nombreuses administrations et institutions sont associées à l'application de la loi d'orientation du 30 juin 1975. Au couple principal Affaires sociales - Éducation nationale pour les jeunes handicapés se substitue ici le couple Travail - Affaires sociales.

Au niveau départemental, le dispositif opérationnel repose sur la "Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel" (COTOREP) créée par la loi de 1975 et organisée dans le cadre du code du travail (art. L.322-11 et ses textes d'application).

Organisation.

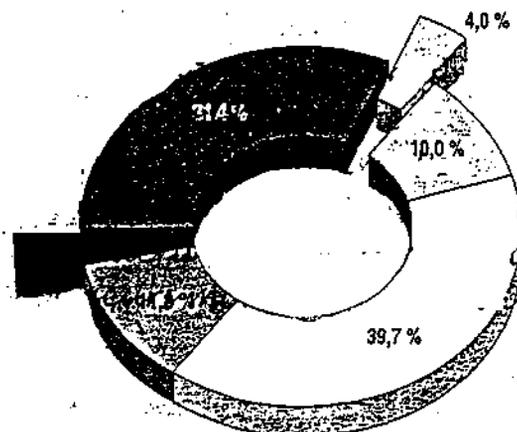
De même que la CDES des mineurs handicapés, la COTOREP obéit dans sa composition, au souci d'associer les représentants des administrations de tutelle (Travail - Affaires sociales), des organismes payeurs, des associations de travailleurs handicapés, des organisations syndicales d'employeurs et de salariés avec le concours de personnes qualifiées et notamment de médecins.

Elle dispose :

- d'un "secrétariat" permanent organisé par le Directeur Départemental du Travail et de l'Emploi (DDTE) avec le concours de la DDASS ;
- d'une "équipe technique" de caractère pluridisciplinaire permettant d'examiner le cas de chaque personne handicapée sous ses divers aspects : médical, social, psychologique, psychotechnique et professionnel ;
- éventuellement de l'avis des "centres de préorientation" et des "équipes de préparation et de suite" précitées.

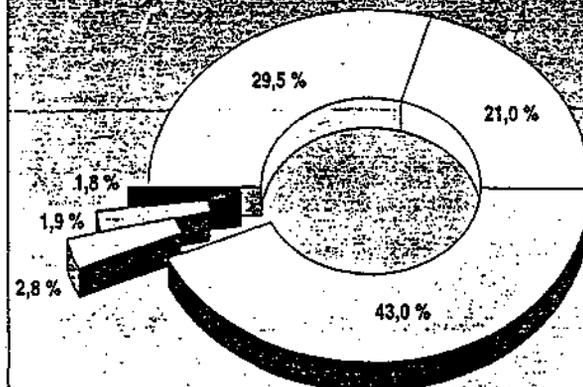
		Évolution
Décisions prises	3 990	+ 12,2 %
Demandes enregistrées	3 510	- 1,2 %
Réunions techniques	70	+ 9,0 %
Journées commissions	30	+ 28,0 %

Répartition des dossiers traités



Orientation vers enseignement spécialisé	28
Carte invalidité	71
Allocation Éducation Spécialisée	282
Rééducation orthophonique	84
Rejets	22
Dossiers traités	710

Répartition des Décisions



Allocation adultes handicapés	1 176
Allocation compensatrice Tierce Personne	839
Carte Invalidité	1 715
Allocation logement	112
Placements	76
Total	5 915

L'ÉTAT (Ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville) met en œuvre, dans le cadre de la politique en faveur des personnes handicapées, tout un ensemble d'actions visant à permettre leur insertion sociale.

- Versement d'allocations ;
- Créations d'établissements de travail protégé ;
- Formations adaptées...

Adultes handicapés
(Lits et places installés au 1^{er} janvier 1994)

	Haute-Loire	Auvergne	France métropolitaine
Places de travail (1)	317	2 198	86 991
Taux d'équipement (3)	3,0 ‰	3,2 ‰	2,9 ‰
Lits d'hébergement (2)	254	1 689	72 678
Taux d'équipement (3)	2,4 ‰	2,5 ‰	2,4 ‰

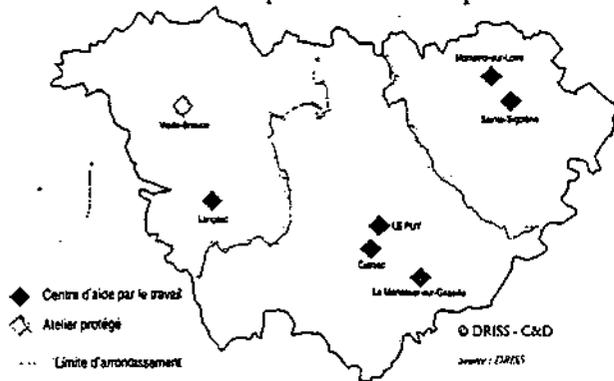
(1) Il s'agit de places de CAT et d'ateliers protégés

(2) Il s'agit des lits des foyers d'hébergement, des foyers occupationnels et des foyers à double certification

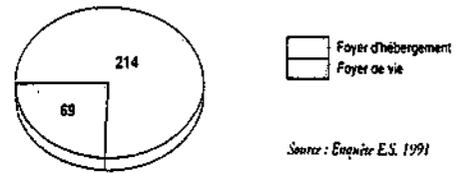
(3) Pour 1 000 adultes de 20 à 59 ans

Source : DRIS - FISES - 1994

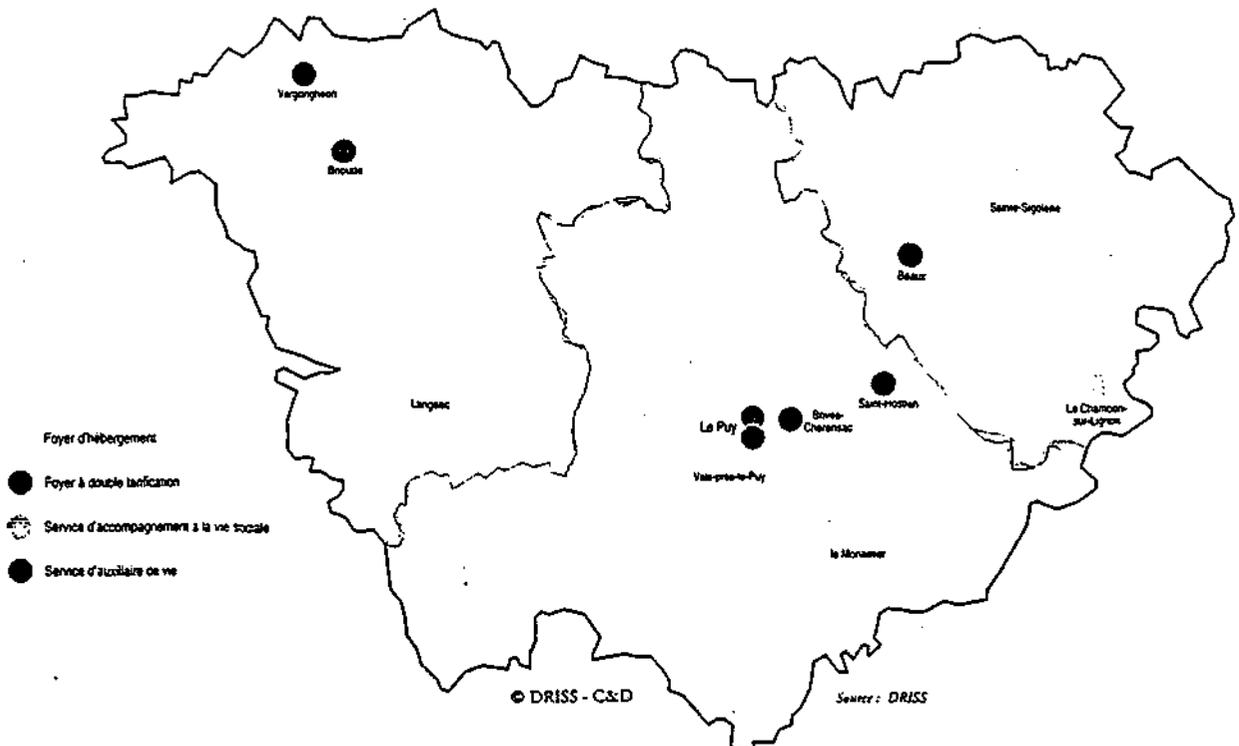
Établissements de travail protégé pour adultes handicapés



Les adultes handicapés dans les structures d'hébergement



Établissements et services pour adultes handicapés



ANNEXE N° 1051

(Session ord. — Séance du 13 juin 1907.)

PROJET DE LOI ayant pour objet la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants anormaux, présenté au nom de M. Armand Fallières, Président de la République française, par M. Clemenceau, président du conseil, ministre de l'intérieur, par M. Aristide Briand, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, et par M. Caillaux, ministre des finances. — Renvoyée à la commission de l'enseignement et des beaux-arts.)

Messieurs, la loi du 28 mars 1882 déclare que l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus, et elle stipule qu'un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Une commission nommée à cette époque examinera les documents statistiques concernant les jeunes sourds-muets et aveugles qui lui furent soumis par le ministre de l'intérieur et elle estima que le nombre de ces enfants restant privés de toute instruction était insignifiant. Par suite, il parut alors au Gouvernement qu'en fait les prescriptions légales étaient réalisées et qu'il suffirait d'accroître au besoin le nombre des bourses accordées dans les établissements spéciaux où les jeunes sourds-muets et aveugles peuvent recevoir l'enseignement.

La question ayant été reprise en 1901, une commission fut constituée sous la présidence de M. Léon Bourgeois, sénateur, à l'effet d'étu-

dier les moyens à employer pour assurer l'instruction primaire non seulement aux aveugles et aux sourds-muets, mais, d'une manière générale, à tous les enfants anormaux et arriérés.

D'une statistique dressée au début de 1905, il semble résulter que le nombre des enfants aveugles et sourds-muets qui ne fréquentent ni les écoles publiques ni les écoles privées et qui n'ont pas été recueillis dans les établissements hospitaliers, s'élèverait à 1,200 environ. Si ce chiffre est exact, il est nécessaire de faire un sérieux effort, mais le Parlement l'a rendu possible par l'insertion d'un article (1) dans la loi de finances du 17 avril 1906 (2), aussi l'entente entre les administrations de l'intérieur et de l'instruction publique va-t-elle s'établir sur les bases que paraît avoir approuvées le Parlement : les questions concernant les sourds-muets et les aveugles continueront à relever, au point de vue administratif, du ministère de l'intérieur, mais les instituteurs, chargés de l'enseignement dans les nouveaux emplois, seront détachés des cadres de l'instruction publique et rétribués sur les crédits de cette administration.

Toutefois, à côté des sourds-muets et des aveugles, il existe une autre catégorie d'enfants anormaux ; ce sont les enfants qui ne sont, il est vrai, privés d'aucun sens (vue, ouïe), mais qui ne s'en trouvent pas moins, au point de vue intellectuel ou moral, hors des conditions normales qui permettent de recevoir l'enseignement en commun. Les prescriptions de la loi de 1882 ne leur sont pas appliquées, ils ne suivent les classes ni des écoles publiques ni des écoles privées ou, s'ils sont inscrits et parfois présents dans les écoles primaires publiques, ils ne tirent pour ainsi dire aucun bénéfice de leur scolarité ; ils restent presque tous pendant leur existence une charge pour la collectivité.

C'est d'eux spécialement que s'est préoccupée pendant l'année 1905 la commission dont il a

été parlé plus haut ; leur nombre est considérable, il paraît atteindre 20,000 et il est à remarquer qu'on n'a pas compris dans ce nombre les enfants que la commission a rangés sous le titre d'anormaux médicaux (idiots, crétins, imbeciles, épileptiques, hystériques, choriques, paralytiques, hémiplegiques, etc.), qui ne peuvent être soignés et éduqués collectivement que sous la responsabilité du médecin et dont le plus grand nombre est et restera hors d'état d'acquiescer une véritable instruction.

Si ces anormaux médicaux doivent rester dans le domaine de l'assistance publique, comme ils le sont aujourd'hui, pour une part du moins, il n'en est certainement pas de même des enfants arriérés et des instables. Les arriérés sont, il est vrai, en état de débilité mentale, ils ne possèdent qu'une intelligence ou qu'une responsabilité atténuée qui ne leur permettent pas d'acquiescer à l'école commune et par les méthodes ordinaires de l'enseignement, la moyenne d'instruction primaire que reçoivent les autres élèves, mais, avec une éducation spéciale, un enseignement approprié à leurs facultés, on pourrait le plus souvent les mettre en état de ne pas être, durant leur vie d'adulte, une charge pour la société.

Il en est de même des instables, c'est-à-dire des enfants affectés d'une incohérence de caractère, d'un manque d'équilibre mental qui leur rendent insupportable la discipline générale et qui nécessitent leur éloignement de l'école publique.

C'est pour cette population de 20,000 enfants qu'il y a lieu d'organiser des établissements spéciaux si les prescriptions de la loi du 28 mars 1882, instituant l'obligation de l'instruction, ne doivent pas rester lettre morte à leur égard.

Malheureusement, la législation actuelle de l'enseignement primaire ne permet pas à l'Etat de fonder, soit seul, soit avec le concours des communes et des départements, des écoles spéciales aux enfants arriérés et instables.

Ces écoles, en effet, devront avoir un internat avec des bâtiments assez considérables, des maîtres et maîtresses possédant une instruction spéciale que constatera un diplôme particulier, enfin une population scolaire âgée de six à seize ou dix-sept ans.

Or, en ce qui concerne les frais de première installation, la loi de 1885 ne permettrait pas à l'Etat la participation aux dépenses pour les établissements fondés par les départements, la loi n'ayant visé que les écoles primaires supérieures, c'est-à-dire des établissements fondés par les communes. Cependant, il est à présumer que c'est auprès des conseils généraux que l'on aurait le plus de chances de trouver des

(1) Article 82.

(2) Seront imputées sur ce crédit (chap. 97 du budget du ministère de l'instruction publique. Créations d'écoles et d'emplois dans les écoles élémentaires publiques, 1,125,000 fr.) les créations d'écoles et de classes publiques destinées à donner aux enfants sourds-muets et aveugles l'instruction obligatoire prévue par la loi du 28 mars 1881. Les traitements et suppléments de traitements dus aux instituteurs et institutrices attachés à ces établissements sont à la charge de l'Etat dans les conditions déterminées par les lois des 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893.

concours efficaces, si l'Etat leur faisait connaître qu'il est disposé à les aider dans les dépenses d'installation; les assemblées départementales, assurées du concours de l'Etat, ne refuseraient sans doute pas d'organiser des établissements ou serait reçue une population appartenant à tous les arrondissements, à toutes les communes du département.

Il est à remarquer, d'autre part, que si, comme il y a lieu de l'espérer, des agglomérations importantes, des communes peuplées, des villes populeuses sont disposées, elles aussi, à créer les établissements spéciaux, elles demanderont la participation de l'Etat; mais cette participation serait nulle, si le Parlement n'autorisait pas une dérogation aux prescriptions de la loi de 1895 et des tableaux annexes.

Cette loi, en effet, n'a eu en vue que des écoles dans lesquelles le service du pensionnat n'existe pas ou n'a que peu d'importance; c'est dans ces conditions qu'elle a fixé les maxima de dépense pouvant entrer en ligne de compte pour la participation de l'Etat; enfin elle n'a prévu ni l'installation d'ateliers, ni l'acquisition de jardins et de champs, d'outils, etc., elle a même interdit toute participation du Trésor dans le cas où la valeur du centime communal dépasse 6,000 fr. Or, il y a quarante villes en France dont le centime a une valeur supérieure à 6,000 fr., et il est évident que c'est à peu près exclusivement auprès de ces quarante villes que des démarches auraient des chances de succès si l'Etat pouvait promettre de participer aux frais de première installation.

D'autre part, il est évident que le personnel de la direction, de l'enseignement et de la surveillance des écoles destinées aux arriérés devra être choisi avec un soin particulier, qu'un apprentissage spécial est nécessaire, qu'un stage dans un établissement où se trouvent déjà réunis des anormaux devra être imposé, qu'à une population scolaire toute particulière devra correspondre un corps d'instituteurs et d'institutrices préparés aux méthodes et aux procédés qui conviennent à cette catégorie d'enfants.

Certes, le nombre et le dévouement des fonctionnaires de l'enseignement primaire permettent d'affirmer que les maîtres et maîtresses ne feront pas défaut pour les nouvelles écoles, encore faut-il, sinon les encourager à se consacrer à l'œuvre dont il s'agit, du moins leur tenir compte de la préparation spéciale qui sera exigée et du temps de service considérable qui leur sera demandé chaque semaine, les arriérés devant être placés le plus longtemps possible sous la direction quotidienne du maître. Comme les émoluments des fonctionnaires de l'enseignement primaire ont été fixés par la loi, toute augmentation doit être autorisée par une loi.

Nous ferons remarquer enfin que les lois en vigueur ne visent évidemment que les enfants normaux et que la législation doit prendre une décision nouvelle concernant la scolarité des arriérés; si, comme pour les élèves de nos écoles publiques, la scolarité des arriérés devait prendre fin à treize ans, elle serait notablement insuffisante pour la plupart d'entre eux; d'un autre côté, la loi seule peut indiquer par quel procédé, sous réserve de quelles garanties les arriérés qui ne peuvent suivre les classes des écoles ordinaires seront envoyés, admis aux classes spéciales.

Il est donc indispensable de légiférer en la matière et le présent projet a pour objet de déterminer la nature des établissements à fonder, les conditions dans lesquelles les constructions seront élevées ou appropriées, le mode de recrutement et de fonctionnement des écoles nouvelles.

Conformément à l'avis exprimé par la commission d'études constituée ainsi qu'il a été dit plus haut, il nous a paru qu'il y aurait lieu d'organiser sous le nom d'écoles de perfectionnement deux types d'établissements, savoir :

1° Des classes spéciales qui seraient annexées aux écoles ordinaires publiques;

2° Des écoles spéciales avec plusieurs classes, un internat et un demi-pensionnat.

Le principal avantage des classes spéciales annexées aux écoles ordinaires est de n'exiger qu'un minimum de frais d'organisation et, par suite, de permettre leur multiplication dans les centres de population où elles seront jugées utiles, de manière à ne pas éloigner les enfants du domicile des parents.

L'Etat payerait les traitements des nouveaux maîtres dans les conditions ordinaires par prélèvement sur les crédits votés annuellement

par le Parlement pour créations d'écoles et d'emplois. Quant aux indemnités de résidence et au logement ou à l'indemnité représentative, ils seraient, comme d'ordinaire, à la charge des communes.

Pour les dépenses de première installation (bâtements, mobilier, etc.), elles seraient très peu importantes lorsque le groupe scolaire laissera une classe disponible.

On ne se dissimule d'ailleurs pas les inconvénients que présenteront, dans certains cas, ces créations.

En réunissant, dans un même local, sous la direction d'un seul maître, tous les enfants anormaux de l'école et même de la ville, c'est-à-dire des enfants qui n'ont ni le même âge (il peut varier de six à treize ans), ni le même degré d'instruction, on opère une réunion regrettable au point de vue pédagogique et on rend l'enseignement collectif bien difficile.

D'autre part, on signale les anormaux à l'attention et — on peut du moins le craindre — aux moqueries, à l'hostilité même des enfants normaux de la même école; on augmente les souffrances des arriérés et de leurs parents.

À un autre point de vue, on doit prévoir qu'on ne retirera pas d'une semblable organisation tous les avantages qu'on peut attendre de la spécialisation des maîtres et de l'adoption de procédés particuliers, car :

1° Les maîtres chargés d'instruire cette population spéciale se trouveront un peu isolés, ils ne pourront échanger avec des collègues chargés de fonctions identiques ou analogues, leurs vues et leurs idées; ils seront privés de l'expérience, des conseils, des avis des directeurs spéciaux et des maîtres plus âgés;

2° Les élèves, si on leur applique le régime commun de l'externat, ne viendraient pas en classe le jeudi et ne passeraient que trente heures par semaine à l'école; or, une aussi large liberté est dangereuse pour certains sujets, surtout dans certaines régions en raison de leur état de débilité et d'instabilité.

On pourra, toutefois, trouver les moyens de supprimer une partie de ces inconvénients; on exigera — si cela paraît nécessaire — que la classe annexée à l'école communale ait une entrée particulière, une cour distincte, un préau spécial, que les heures d'entrée et de sortie soient différentes des heures réglementaires de l'école, que la durée de la scolarité hebdomadaire soit plus grande, que des études surveillées, des récréations spéciales, des jeux soient organisés avec l'assentiment des parents et le concours financier des communes; enfin les maîtres pourront être de temps en temps réunis dans une école de perfectionnement de la région pour y recevoir les conseils et les directions indispensables.

Sous réserve d'un ensemble de mesures ainsi appropriées au but pour suivi, il semble bon de prévoir et d'encourager la création pour l'éducation des anormaux, d'un organisme aussi simple que la classe spéciale annexée à l'école primaire communale.

L'école spéciale de perfectionnement avec internat et demi-pensionnat, tel est le second type d'établissement qu'on se propose d'organiser et celui dont l'adoption paraît indispensable.

En fondant ces écoles de perfectionnement, les communes, les départements et l'Etat assument les charges qui dépassent les obligations que la loi scolaire détermine; aussi ne s'agit-il pas d'imposer une obligation; on réglementerait le fonctionnement d'établissements facultatifs dont la création serait autorisée par le législateur, ainsi qu'il l'a fait pour les écoles primaires supérieures et les collèges communaux de garçons et de filles.

Les écoles spéciales recevraient, outre les externes et les demi-pensionnaires de la région, des internes dont les familles habitent loin de toute classe spéciale, puis les enfants gravement atteints dans leurs fonctions intellectuelles et morales qui ont besoin d'une éducation, d'un dressage continu, enfin ceux qu'il est utile d'enlever à un milieu familial dangereux (absence complète de surveillance, mauvais exemples, indignité des parents, familles névropathiques, etc.).

Dans les écoles spéciales de perfectionnement, on pourrait conserver les enfants pendant deux, trois ou même quatre ans au delà de l'âge ordinaire de la scolarité (six à treize ans), afin de leur donner des connaissances professionnelles telles qu'ils ne deviennent pas une charge pour la société, et surtout qu'ils ne soient pas en-

traînés à prendre rang dans la catégorie des nuisibles et des criminels.

Il est désirable que le plus grand nombre des écoles de perfectionnement soit établi à la campagne, et c'est dans ce sens que seraient conduites toutes les négociations de l'administration de l'instruction publique avec les départements et les communes.

En ce qui concerne les dépenses de l'Etat, elles seraient limitées, comme pour les écoles primaires supérieures et les collèges, par les crédits que le Parlement mettrait chaque année à la disposition du ministre de l'instruction publique, aux chapitres des constructions scolaires et des créations d'écoles et d'emplois.

En résumé, l'adoption des propositions que nous présentons à votre examen permettrait de faire observer les prescriptions de la loi de 1895 sur l'obligation de l'enseignement primaire; il n'y aurait plus exclusion des bénéficiaires de l'instruction pour les enfants arriérés ou instables, c'est-à-dire pour ceux dont l'intelligence lente ou incomplète ne peut s'accommoder de la discipline et des programmes des écoles primaires publiques, c'est-à-dire pour ceux-là même qui ont peut-être le plus besoin. En ne traitant plus ces enfants comme des incurables, en leur donnant, dans leur propre intérêt, comme dans l'intérêt de la collectivité, une éducation appropriée à leurs facultés, la République fera un nouveau pas en avant dans l'accomplissement de son devoir social.

PROJET DE LOI

Art. 1^{er}. — Sur la demande des communes et des départements peuvent être créés pour les enfants anormaux (arriérés et instables) des deux sexes :

1° Des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques;

2° Des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat.

Les écoles autonomes et les classes annexées sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire public.

Art. 2. — Les classes annexées recevront les enfants de six à treize ans.

Les écoles autonomes pourront en outre continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel.

Les élèves des classes annexées qui, vers 13 ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes.

Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat.

Art. 3. — Dans aucune classe de perfectionnement, ne seront admis des enfants de sexes différents.

Les écoles autonomes pourront grouper sous une même direction deux sections différentes l'une de garçons, l'autre de filles.

Art. 4. — La subvention accordée par l'Etat pour les dépenses de première installation d'appropriation et d'agrandissement sera fixée dans les proportions déterminées par l'article de la loi du 20 juin 1895.

Les travaux devront être exécutés conformément aux plans approuvés par le ministre de l'instruction publique et régulièrement reçus.

Art. 5. — Les dépenses ordinaires des écoles de perfectionnement et des classes annexées sont supportées par les communes et départements fondateurs sous déduction des subventions accordées par d'autres départements et communes.

Les dépenses de l'enseignement sont à la charge de l'Etat dans les conditions prévues pour les écoles primaires élémentaires et supérieures.

Art. 6. — Une école de perfectionnement peut être fondée par une commune sur le territoire d'une autre commune après accord de communes intéressées.

Dans le cas où l'école autonome de perfectionnement n'est pas située dans le même département ou dans la même commune que l'administration départementale ou communale qui la fonde, les autorités compétentes pour exercer les attributions leur appartenant et l'exécution des lois scolaires sont, sous réserve de l'article 11 ci-après, les autorités du département ou de la commune où siège la dite administration.

Art. 7. — Les directeurs et directrices, maîtresses, appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement et dans les classes annexées, jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques.

Les fonctions de surveillants et surveillantes dans les internats peuvent leur être confiées.

Les directeurs et directrices sont nommés par le ministre.

Les instituteurs et institutrices chargés de classe sont proposés par l'inspecteur d'académie et nommés par le préfet; ils doivent être choisis de préférence parmi les candidats pourvus du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arrières.

Les surveillants et surveillantes sont proposés par le chef de l'établissement et nommés par le préfet.

Art. 8. — En sus des émoluments légaux, le personnel des écoles de perfectionnement et des classes annexées recevra des indemnités ou des avantages en nature, à raison du service supplémentaire qui lui sera imparti.

Ceux qui justifieront du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arrières recevront un supplément de traitement de 300 francs soumis à retenues pour la retraite pendant qu'ils exerceront dans les écoles de perfectionnement ou les classes annexées.

Art. 9. — La décision ministérielle portant création de la classe annexée ou de l'école autonome déterminera pour chacune d'elles les conditions spéciales de son organisation et de son fonctionnement, notamment :

1° Le nombre maximum d'élèves à admettre dans chaque division ;

2° Le nombre hebdomadaire de jours d'enseignement, la durée des classes et des exercices quotidiens ;

3° Les conditions dans lesquelles des institutrices pourront être attachées aux diverses classes et sections de l'établissement.

Art. 10. — Les internats et demi-pensionnés des écoles de perfectionnement peuvent être administrés en régie directe au compte du département ou de la commune ; ils peuvent être administrés au compte du directeur ou de la directrice en vertu d'un traité par lequel la gestion est remise au chef de l'établissement qui s'en charge à ses risques et périls.

Les traités ne sont exécutoires qu'après avoir été approuvés par le ministre de l'instruction publique sur l'avis préalable des préfets ; il en est de même des modifications des traités.

Les tarifs maxima exigibles des familles et des fondations de bourses pour les frais de pension et demi-pension dans chaque établissement sont fixés par le ministre de l'instruction publique sur la proposition du conseil général ou du conseil municipal, après avis du préfet.

Art. 11. — Les classes et écoles de perfectionnement seront soumises :

1° A l'inspection exercée dans les conditions prévues par l'article 9 de la loi du 30 octobre 1896 ;

2° A une inspection médicale organisée par la commune fondatrice ou le département fondateur. Elle portera sur chacun des enfants qui feront examinés au moins chaque semestre. Les observations seront consignées sur un livret scolaire et sanitaire individuel.

Art. 12. — Une commission composée de l'inspecteur primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin, déterminera quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques et pourra autoriser leur admission dans une classe annexée ou dans une école de perfectionnement si l'enseignement ne doit pas leur être donné dans la famille.

Un représentant de la famille sera toujours invité à assister à l'examen de l'enfant.

Art. 13. — Un comité de patronage sera constitué auprès de chaque école de perfectionnement. Les membres seront nommés par le ministre de l'instruction publique après avis du préfet, et, si l'établissement est communal, après avis du maire.

Des dames en feront nécessairement partie.

Un conseil d'administration nommé par le conseil municipal, si l'établissement est communal, ou par le conseil général si l'établissement est départemental, sera institué auprès de chaque école de perfectionnement, il comprendra toujours un représentant du préfet du département dans lequel est situé l'établissement et au moins un médecin.

Art. 14. — Des décrets et arrêtés, rendus

après avis du conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront la nature du programme d'enseignement et les conditions d'obtention du certificat spécial.

Art. 15. — Il sera statué par des règlements d'administration publique sur les conditions dans lesquelles :

1° Seront rétribués les maîtres auxiliaires, chefs de travaux et maîtres ouvriers, employés dans les écoles de perfectionnement et classes annexées ;

2° Les employés et agents inférieurs des écoles de perfectionnement et des internats seront astreints à la possession d'un livret de la caisse nationale de la vieillesse et des versements réguliers.

Art. 16. — Les dispositions précitées, concernant la subvention de l'Etat pour constructions d'écoles à l'usage des enfants anormaux et le recrutement des maîtres chargés de cet enseignement s'appliquent aux établissements de sourds-muets et d'aveugles dépendant exclusivement du ministère de l'intérieur et aux maîtres détachés dans ces établissements.

POURQUOI FRÉQUENTE UNE TELLE CLASSE ?

Cette classe est appelée classe de perfectionnement, donc ceux qui vont la fréquenter auront des imperfections, des "anomalies" et ils seront là afin d'y subir les besoins que réclame leur état qui s'en sortira guéri, normalement lorsque c'est possible.

Donc, une telle classe sera fréquentée par des anormaux, mais quels enfants peuvent être classés parmi les anormaux ?

1. Qui est ce qu'un enfant anormal ?

L'explication de ce mot pourrait se borner tout simplement à : "ce est anormal tout ce qui n'est pas normal". Ainsi on opposerait l'enfant anormal à l'enfant normal c'est à dire à celui qui a toutes les facultés mentales et physiques de l'être humain.

Et si, comme le dit M. Proudhommeau dans "L'enfance anormale" - cette appellation prit vite un sens péjoratif nous pouvons dire qu'elle l'a encore.

Ainsi pour la généralité des gens dire d'un sujet qu'il est anormal, cela signifie qu'il relève de "l'aile de fou".

Si une telle classe était appelée "classe d'anormaux" elle serait absolument discréditée.

Donc à présent on parle de classes de perfectionnement ainsi il n'apparaît plus aux yeux de l'opinion publique de différenciation entre anormaux physiques, anormaux sensoriels, anormaux caractériels, et anormaux de l'intelligence. Mais de cela il en résulte une conséquence - ce n'est sans doute pas une telle classe qui recevra

+ les retardés psychiques et ainsi côté à côté on verra des élèves normaux et parfois très intelligents et des anormaux au sens propre du terme si bien que certains vont réussir sans difficulté au Certificat d'études primaires alors que d'autres sont à jamais condamnés au niveau de l'imbécillité.

Ainsi beaucoup de parents lésés par cela vont s'imaginer qu'avec le temps leur enfant pourra obtenir des diplômes. Donc dans une telle classe il y a des anormaux et des ^{inadaptés}.

2. Définition de l'enfant inadapté. Son droit à l'éducation

Il faut bien différencier l'enfant anormal de l'enfant inadapté :

L'enfant inadapté était normal à la naissance. Son inadaptation provient soit du milieu familial, soit du milieu scolaire, soit d'une maladie, soit de son caractère.

Il convient que les maîtres qui auront de tels élèves dans leur classe aient reçu une formation spéciale et approfondie. Comme le dit H. Proudhommeau « à tout moment nous devons nous poser à quoi l'enfant est inadapté et en quoi il est inadapté ». Et c'est là qu'apparaît la différence fondamentale entre l'enfant normal et l'inadapté: dès qu'il y a discordance entre le milieu et la personnalité il y a inadaptation. L'enfant normal est celui qui va pouvoir réagir, se transformer afin de se modeler une autre personnalité qui s'intègre au nouveau milieu.

Mais très souvent il y a une autre inadaptation: Dans la société il peut exister des noyaux restreints qui se comportent anormalement vis à vis de la collectivité. Ainsi un enfant issu de ce noyau peut se comporter normalement à l'intérieur de celui-ci et ne pas réussir à s'adapter au milieu scolaire, à la société, les adultes qui l'entourent dans l'intimité ne s'étant pas eux-mêmes.

Dans ce cas on se rend bien compte combien il serait injuste de qualifier un tel enfant d'anormal.

Nous avons ici un exemple qui nous montre que sans liens entre la famille et le pédagogue, ce dernier peut faire complètement "fausse route" quant à l'éducation à donner à un tel élève.

D'après ce qui précède nous voyons la complexité de la tâche du maître qui dans sa classe peut avoir les cas suivants:

Différents physiques.

Différents mentaux de toutes sortes.

Inadaptés de toutes sortes.

Mais la complexité sera bien plus accrue encore si ces trois groupes d'anomalies se regroupent chez le même enfant ce qui peut être très souvent le cas.

Comment concevoir l'éducation de tels sujets?

Il n'est sans doute pas de point de vue à ce sujet plus vrai, plus noble et plus démocratique que celui de H. Proudhommeau dans l'enfance anormale:

« Nous poserons comme principe essentiel que nous envisageons l'adaptation de l'enfant dans un pays de tradition républicaine, où les droits et la liberté de chacun sont respectés et où l'on pose comme base essentielle de

L'éducation que tout enfant, quelles que soient son intelligence et la situation et fortune de sa famille, doit être mis à même de développer toutes ses facultés aussi complètement que possible. »

Donc la limite de la culture de l'enfant sera ses facultés et elle sera orientée suivant ses aptitudes et ses goûts.

Bien que, comme nous l'avons dit plus haut plusieurs facteurs puissent interférer l'un sur l'autre on a été amené à donner une classification des enfants inadaptés; nous rappellerons ici la classification donnée par H. Pridmore, qui, sans être excessivement détaillée différencie nettement les grands groupes d'inadaptés.

① Les inadaptés physiques.

a) Certains sont inadaptés à tout jamais : ce sont les sourds muets, les aveugles et les infirmes.

De plus, parmi eux il faudra encore faire la distinction suivante : c'est à dire ceux dont l'état physique est normal et ceux dont il est perturbé.

b) Ceux qui sont victimes d'anomalies temporaires : ce sont ceux qui ont soit des troubles de croissance, soit des défaillances physiques.

Pour eux deux possibilités : soit le préventorium, soit le sanatorium suivant que leur état est plus ou moins grave.

Dans ce cas il y avait l'ore physique, mais nous allons voir qu'un inadapté peut n'avoir aucune tare de quel ordre que ce soit :

② Les inadaptés sociaux d'intelligence normale.

Nous pouvons dire à cet égard que l'adolescent est un inadapté social : en effet, pour lui il n'y a aucune ligne de démarcation entre le bien et le mal, le légal et l'illégal, il ne sait pas quelle conduite adopter. Normalement, dans la majorité des cas l'adolescent va se ressaisir, prendra position pour le bien, mais un certain nombre opte contrairement et ainsi nous aurons des délinquants, des enfants en danger moral ayant des troubles de comportement prêts à commettre des délits. Or, avant d'être sociale l'inadaptation est très souvent relative. Nous avons vu que c'était souvent le cas de l'enfant issu d'un milieu vivant en marge de la collectivité :

③ Les inadaptés scolaires d'intelligence normale.

Ici il convient de distinguer plusieurs types d'enfants :
 a) Ceux qui n'ont pas fréquenté l'école de l'âge réglementaire que ce l'on appelle des retardés pédagogiques.
 Ainsi dans la classe de perfectionnement du Moulin-Pataud Louis Glutzli n'est allé en classe qu'à l'âge de neuf ans et étant très intelligent il aura bientôt rattrapé ceux de son âge. De ce cas là nous pourrions rapprocher ceux qui n'ont pas fréquenté l'école régulièrement pour divers motifs : soit à cause de la profession des parents (bouchers ou forains) → c'est le cas de Horiat à l'école de perfectionnement d'Espaly, soit à cause de la profession que l'enfant exercera plus tard : (la classe de musique de Héblin). Dans ce genre d'inadaptés on peut classer les enfants qui sont en conflit avec un maître ou avec le milieu scolaire.

Jusqu'à présent nous avons noté l'inadaptation due à l'aspect physique ou au milieu mais très souvent elle peut avoir des causes scolaires, mentales.

④ Les inadaptés mentaux

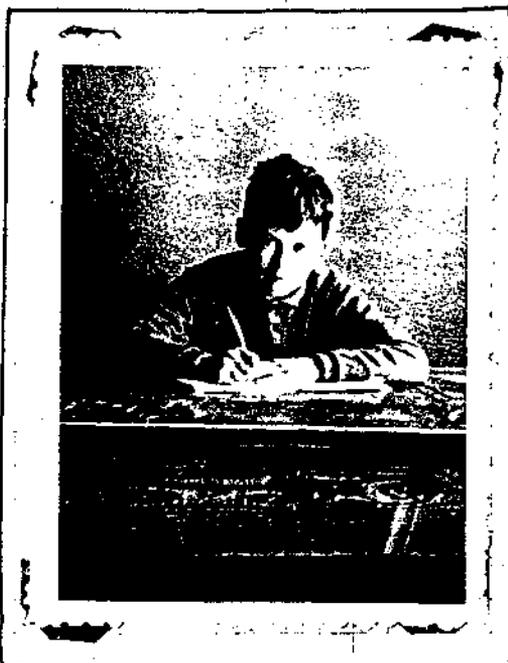
Mais les sujets présenteront des troubles psychiques souvent on a coutume de les qualifier « d'instables ». Dans de tels cas un tel enfant doit d'abord être vu par un psychiatre. Il y a d'un autre type d'inadaptés mentaux tout différent du précédent : ce sont les enfants présentant une déficience intellectuelle, ceux qui au travail continuent d'appeler les « arriérés ». C'est là le cas le plus inquiétant et de beaucoup, c'est celui qui posera le plus de problèmes. Pour de tels sujets on ne possède pas encore de moyens très efficaces et on est obligé de faire appel aux recherches pédagogiques et psychologiques et même physiologiques.

C'est dans ce dernier groupe que l'on peut classer les élèves de la classe de perfectionnement d'Espaly : cependant il y a deux exceptions :

Ho. → fils de forain (retardé pédagogique)
 Be → Coratheid

JACQUES

Né le 10 Novembre 1944.



Adresse : Rue Charles VIII à E

Blanc Jacques est orphelin de père. Sa maman est couturière, il a 3 frères; donc Mme Blanc avec les ressources de son métier elle doit faire vivre ses quatre fils. Cependant la tâche de cette maman devient de plus en plus facile puisque Jacques est le plus jeune.

Jacques avant d'être dans cette classe de perfectionnement était chez Mousaine Ch. D'après son niveau intellectuel nous comprenons aisément que sa fréquentation d'une telle classe

n'a pas pu être d'une grande utilité pour cet enfant
puisque il n'est même pas au niveau du cours élémen-
taire.

- Pourquoi un tel retard ?

Ne connaissant pas le diagnostic du médecin-psychia-
tre il est difficile de déterminer les causes de l'in-
adaptation de cet enfant.

Toutefois nous pouvons noter un certain sous-développement
physique chez lui:

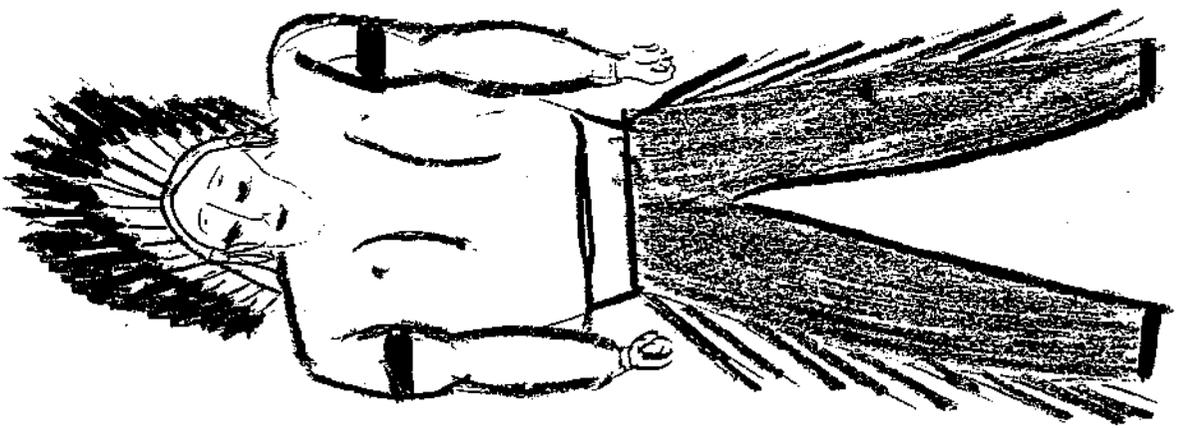
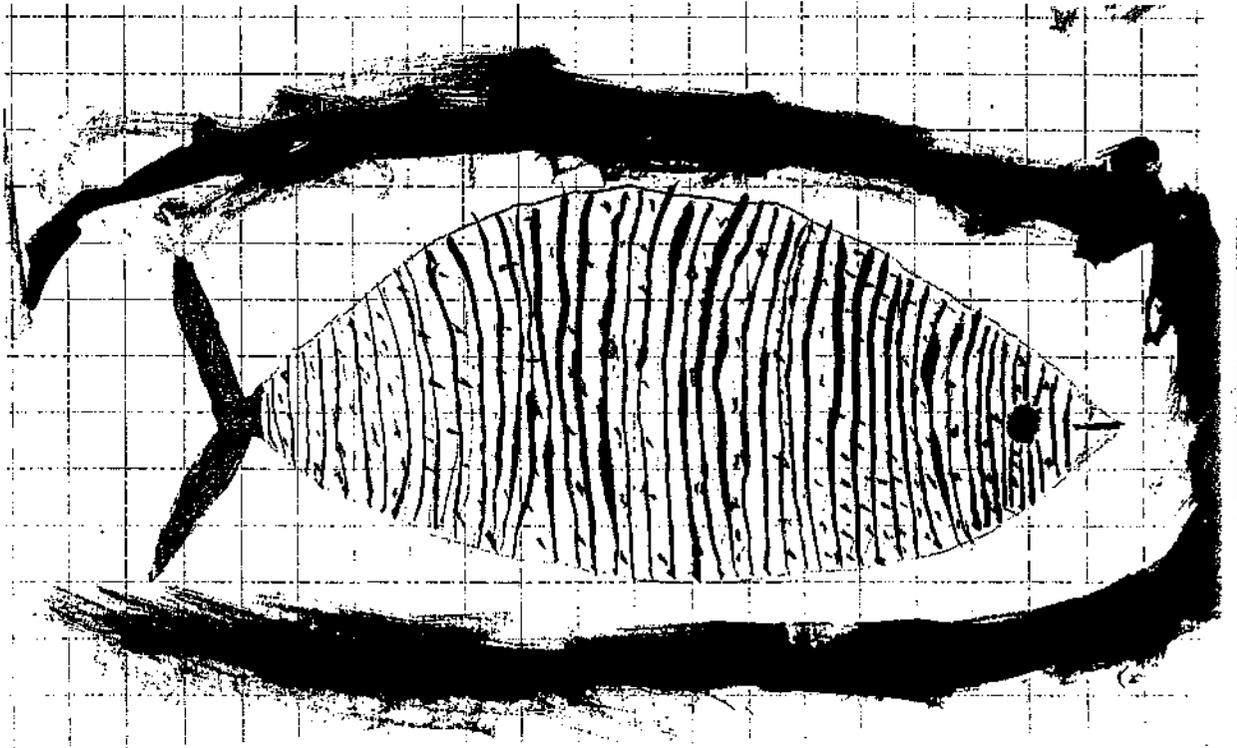
à l'âge de 13 ans il pèse seulement 28,6 kg
et mesure 1,31 m.

Mais on ne note aucune malformation, si il est pu cor-
pulent il n'est pas chétif.

Son éducation: la maman n'a pu s'en occuper
l'enfant était livré à lui-même, il n'a pas été
fini, il est toujours dans la rue ainsi la maman
"est débarrassée": "tu peux aller jouer": on
l'appellera pour le repas.

Quand livré à lui-même il a été soumis sans
être prévenu avec plus mauvaises influences: compa-
gnie d'adolescents plus âgés que lui.

Tous ses éducateurs, lorsqu'il était à St Joseph,
chez Monsieur Ch., en classe de perfectionnement
sont d'accord pour dire qu'il n'est pas intelli-
gent: De plus il est très instable, d'un tem-
pérament nerveux, il est facilement agressif et
très querelleur. Il lui arrive fréquemment de
se ruer sur un de ses camarades avec une fureur
bestiale: il ne s'arrête que lorsqu'il est grièvement
l'émoussé car il est très vite fatigué.



J'aimerais faire comme métier menuisier et ébéniste parce que ça ^{me} plaît et que j'aime bien travailler avec des machines et ces tagreables de faire des portes et des fenêtres et des meubles. ~~et de faire~~ et d'aller placer des portes ou des fenêtres chez les gens. et d'arranger les portes qui sont vieilles et de faire des traces dans les murs pour ^{en} faire des pattes et de les sceller dans le mur et de les sceller dans le bois. et quelque fois on va chercher les menuisiers pour arranger les serrures. et de faire les portes sans d'écarter il fait les rebords à la machine et les coupe. et de faire des meubles et de les vendre parce que quelque fois on n'a du bénéfice et on se le partage. j'aimerais faire ce métier ~~que~~ parce que ça gagne beaucoup. les s'encroquent son de faire attention de ne pas se faire coupe une main par la scie électrique. et de travailler à l'atelier de travailler avec un ciseau à bois pour faire les serrures des serrures et de faire l'emplacement de la serrure.

j'aimerais faire le métier de routier parce
que je verrais du pays, et que
je pourrais parcourir les landes,
la haute Loire et que j'aime voyager
la nuit parce que je verrais les routes
qui me croiseront et que sur
les autos rapides je pourrais aller
vite et voir des châteaux que
je n'aurais pas eu, passer des
des rues que je n'aurais pas vues,
et peut-être voir des courants
et en passant à Lyon le grand
parque pour voir la Ter et que
j'aimerais embouteiller mon camion,
il mettrait des photos des images
de vedette et avoir une belle
caisse à outils en cas de je
crève et qu'il les saisis en me venant
ant que je le laisse avec un jeté

Je voudrai faire routier parce
on est dans un camion citerne mais
on me dit que cest fatigan ; Mais ca
me plais de conduire de gōs camions
pourvoir conduire vite et pouvoir
rouler la nuit à être deux et être
sans le patron derriere pour nous
comander epui embeter les autres sur
la route, et on dit que routier cest un
sale metier mais on est bien payé
e mais il ya des inconveniant
il faut rouler les jours de brouillard
la tête à la portiere pendant des
heures les jours de neiges metalle
la route avec une pelle faire des
~~trous~~ passages et les autres y passe
quand on creve doir une roue et qui
gêlle on a froid Mais temps pris
il me plait.

CONCLUSIONS

Nous sommes donc, ici en présence d'un fait social dont l'étude de laquelle nous permet d'en voir les causes :

Dans la majorité des cas l'inadaptation de ces enfants provient de milieu dans lequel ils vivent :

- 1) de milieu familial : tous appartiennent à des familles nombreuses. Très souvent un des parents est déseigné.

Seule il s'en suit une éducation insuffisante voire nulle.

- 2) Du niveau de vie. Tous habitent des taudis dans lesquels il y a un trop grand nombre de personnes par rapport au nombre de pièces.

Les deux causes se groupent pour favoriser la déviation du foyer familial : ainsi le père, comme le montre Zola dans ces romans est poussé vers le café et devient fatalement un alcoolique chronique.

Déjà que des enfants livrés à eux mêmes ne réussissent pas sur le chemin il est bien compréhensible que ceux-ci qui n'ont pas de foyer intime, qui chez eux sont les observateurs des défauts de leurs parents soient des inadaptés à la vie scolaire.

De plus comme nous venons de le dire souvent le père étant alcoolique, des troubles pathologiques viennent s'ajouter à tout cela.

COMMENT REMÉDIER A CELA ?

Sans aucun doute il est bien difficile et souvent impossible même d'assurer à l'enfant une vie effective excellente car il est très difficile d'intervenir dans ce domaine sans aboutir à des situations déchirantes et dramatiques.

I. Intervenir sur les conditions d'habitat.

Sur le Puy beaucoup de taudis ont été évacués au profit de bâtiments récents.

Le problème de la reconstruction se pose avec plus de force encore pour le vieux Le Puy.

Mais il faudrait que les loyers soient suffisamment bas pour être accessibles à de telles familles.

Remarque : On comprendra par l'exemple du Puy que cette solution est insuffisante par elle-même : ainsi le Vol. vert qui est habité très souvent (les H.L.M.) par les habitants de la haute ville du Puy tend à devenir un nouveau "pougarot".

Est-ce pour que ces gens n'ont pu s'adapter à ce changement brutal de leur condition de vie ? Est-ce parce qu'ils relivent parfois de ces pathologies ?

II. Veiller à la bonne utilisation des revenus familiaux.

Ainsi on comprend aisément que dans une famille de dix enfants quelle que soit la profession du père on ne peut tolérer aucun gaspillage si on veut donner une bonne éducation à tous.

On a vu fonctionner le chef de famille à travailleur régulièrement par l'institution des allocations familiales.

On a permis même qu'un simple manoeuvre d'avoir un traitement un peu moins ridicule par l'institution du salaire minimum.

On lui a permis de pouvoir élire son

enfants grâce aux allocations familiales.

Mais trop souvent, et c'est le cas à
Espaly, on ne contrôle pas l'emploi de cet argent :
on oublie que c'est le dû des enfants et ainsi
cet argent peut servir au père à satisfaire son
penchant vers l'ivrognerie.

Les assistantes sociales ne devraient pas hésiter
à retourner aux parents les allocations familiales
afin de décider elles mêmes de leur emploi dans
les familles vicieuses.

Mais ces deux mesures précédemment énoncées ne peuvent
éviter tous les traumatismes de l'enfant, en effet
elles ne peuvent créer une vie conjugale saine
là où il y a la dispute.

Dans le cas où on remarque et où
on prouve l'incapacité des parents on pourrait en-
visager de leur enlever leurs enfants pour les
confier à des organismes d'état.

Mais bien souvent lorsqu'on s'en aperçoit l'en-
fant est déjà marqué par sa vie familiale et il
relève déjà de la classe de définitivement.

À ce drame, une solution serait s'imposer
des beaucoup de cas, c'est à dire le cas des famil-
les nombreuses.

III Contrôle des naissances

Si déjà ce projet a été exposé
par certaines personnalités évoluées il est toutefois
loin d'être adopté en France.

Pourtant il est incontestable que il veut mieux
limiter le nombre d'enfants que d'en faire des anor-
maux, des malheureux.

Certainement il serait déprimant d'imposer des
normes mais il serait souhaitable que ce contrôle
puisse être fait par les parents eux mêmes grâce à
la vente de produits anti-conceptifs.

Par exemple il est incontestable que la naissance
d'un nouvel enfant dans la famille, l'État devrait
poser un cas de conscience à l'assistante sociale.

Elle-ci devrait se faire un devoir d'intervenir
auprès d'un docteur pour empêcher elle, sinon elle

Ne sentait une âme criminelle du fait qu'il y avait infailliblement l'apparition d'un enfant anormal dont l'état serait plus grave encore que celui de ses frères et sœurs plus âgés.

Devant un tel problème on ne rend bien compte que tous les actes de charité ne peuvent le résoudre équitablement car il ne s'agit pas là d'une affaire de sentiment, de pitié mais bien d'une affaire économique comme le dit Anatole France en parlant de la pauvreté :

« Je tiens la pitié du riche envers le pauvre pour inhumaine et contraire à la fraternité humaine. Épargnez aux pauvres votre pitié, ils n'en ont que faire. Pour eux la pitié et non pas la justice. Vous êtes en compte avec eux : réglez le compte. Ce n'est pas une affaire de sentiment : c'est une affaire économique. Si ce que vous leur donnez généreusement est pour prolonger leur pauvreté et votre richesse ce don est cynique et les larmes que vous y mêlez ne le rendront pas équitable. Il ne faut pas améliorer la situation des pauvres il faut la supprimer. Je n'indiquai pas les riches en aumônes pour que l'aumône ne fût du bien qui à celui qui donne et du mal à celui qui reçoit ; et pour qu'enfin la richesse étant par elle-même dure et cruelle, il ne faut pas qu'elle devînt l'affreux de la douceur. >>

Documents relatifs à la seconde partie : Essai de typologie pédagogique
Exemple de bilan d'activité annuel de la CCSD

BILAN D'ACTIVITE ANNEE SCOLAIRE 1992/1993

9 réunions de travail :

9 décembre 1992	12 dossiers	12 décisions
26 mars 1993	10 dossiers	7 décisions
9 avril 1993	32 dossiers	32 décisions
16 avril 1993	27 dossiers	25 décisions
13 mai 1993	22 dossiers	15 décisions
28 mai 1993	37 dossiers	34 décisions
8 juin 1993	26 dossiers	25 décisions
16 juin 1993	38 dossiers	36 décisions
6 juillet 1993	35 dossiers	34 décisions

La CCSD a étudié 220 dossiers alors que le secrétariat en a ouvert 246 dont
220 étudiés en commission
3 transmis directement à la CDES
23 sans suite

Sur ces 246 dossiers , il s'agit de

197 orientations effectives
35 de la compétence de la CDES
23 sans suite

Sur la base de ces 223 dossiers :

dossiers garçons : 15067,26%
dossiers filles : 7332,74%

élèves cycle primaire : 48 F + 102 G = 150 67,26%
élèves cycle secondaire : 25 F + 48 G = 73 32,74%

enseignement normal primaire : 32 F + 68 G = 100
enseignement normal secondaire : 12 F + 18 G = 30
Total = 130 58,30%

enseignement spécial primaire : 16 F + 34 G = 50
enseignement spécial secondaire : 13 F + 30 G = 43
Total = 93 41,70%

ORIENTATION E.R.E.A. : 58 orientations

enseignement normal primaire : 6 F + 24 G + 30

enseignement normal secondaire : 3 F + 6 G = 9

Total : 39 67,24%

enseignement spécial primaire : 3 F + 11 G = 14

enseignement spécial secondaire : 0 F + 5 G = 5

Total : 19 32,76%

enseignement primaire : 9 F + 35 G = 44 75,86%

enseignement secondaire : 3 F + 11 G = 14 24,14%

total

ORIENTATIONS SES ET SEGPA : 57 orientations

enseignement normal primaire : 11 F + 19 G = 30

enseignement normal secondaire : 5 F + 3 G = 8

Total = 38 66,67%

enseignement spécial primaire : 9 F + 10 G = 19

enseignement spécial secondaire : 0

Total = 19 33,33%

enseignement primaire : 20 F + 29 G = 49 86%

enseignement secondaire : 5 F + 3 G = 8 14%

ORIENTATIONS DIVERSES

Maintien primaire : 7F et 7G

Maintien CLIS / 2G

Maintien SES : 7F et 6G

Admission ou maintien au collège : 3F et 11G

Admission en 4ème techno : 5G

Admission en CIPPA : 1

DOSSIERS TRANSMIS A LA CDES

Cycle normal primaire : 3F et 6G

Cycle normal secondaire : 2F et 5G

Cycle spécialisé primaire : 4F et 8G

Cycle spécialisé secondaire : 1F et 8G

Exemplaire d'un procès-verbal de commission

PROCES VERBAL

La commission de circonscription du second degré s'est réunie le 10 décembre à 9 heures, sous la présidence de Monsieur l'Inspecteur départemental de l'Adaptation et de l'Intégration scolaire, remplaçant Monsieur l'Inspecteur d'Académie retenu par d'autres occupations.

Etaient présents

Madame Médecin du service de santé scolaire
Madame et sa remplaçante Madame PORCHERE, assistantes sociales
Mademoiselle Directrice SES et son remplaçant Monsieur SEGAUD
Directeur EREA
Monsieur psychologue scolaire
Monsieur Conseiller d'orientation
Monsieur ,Directeur CASS Chavaniac Lafayette
Madame
Madame

Etaient excusés

Monsieur le Docteur
Madame le Principal du collège Le
Madame Psychologue scolaire
Monsieur Conseiller d'orientation
Monsieur
Monsieur
Madame

Après approbation du procès verbal de la précédente commission, Monsieur le Président présente la nouvelle commission élue cette année, pour trois ans.

Cas étudiés

- 08.12. EREA Brioude 6e Admis SES Brives rentrée Janvier 1987
- 21.08. SES Collège de Brives Charensac: Eviction du collège et saisine du Juge des enfants. Dossier transmis CDES pour étude en vue éventuel établissement relevant de sa compétence.
- 01.02 Collège Monistrol/Loire 6e: Dossier transmis CDES en vue IMPRO
- 21.07 Collège Monistrol/LOire CPPN: maintien en CPPN Dossier à revoir en fin d'année scolaire
- 13.09. EP La Chaise Dieu CM2: Dossier transmis CDES RO
- 15.03. Collège Ste Florine 5c: Dossier CDES :RO

- 05.08 Collège Ste Florine 5e Dossier transmis CDES :RU
03.01 Collège Brives Charensac SES: Admission définitive
EREA Brioude 6e: Admission définitive
Collège Monistrol/Loire 6e: Maintien en 6e
Monistrol/Loire CPPN: Maintien en CPPN

Questions diverses

Monsieur le Directeur EREA de Brioude pose le problème des élèves quittant l'Education spécialisée pour un établissement normal, sans l'avis du Directeur ou de la commission. Monsieur l'Inspecteur Départemental souligne que les parents sont seuls jugent de la scolarisation de leurs enfants. Toutefois la commission peut faire une intervention auprès du Directeur de l'école qui reçoit l'enfant pour l'avertir .

Monsieur l'Inspecteur de l'Education spécialisée présente le CAMPS, structure nouvellement installée au Puy, aux membres de la commission.

La séance est levée à 11 heures 30.

La secrétaire CCSD

Le Président de séance

(Ce travail a été fait pour l'ensemble des années entre 1987 et 1995)

**Analyse du fonctionnement de la CCSD
1987**

1987	Initiale	Nationalité		ORIGINE				PROPOSITION																
		garçon	filles	français	étranger	tsigane	public	privé	élém	spécialisé	collège	col spé	SES	EREA	CDES	Impro	RO	Collège	GPPN/CPA	Maintien	perfect	divers	annulé	
6	a	4	2	6			6	5	1	2	3	1	2	1	1									
23	b	14	9	18	4	1	23	19	4	10	6	7	4	6	2	3	1	1	1	2	2	2		
26	c	18	8	25	1		26	25	1	5	15	4	6	9	3			3	1			2	2	
16	d	10	6	13	3		16	14	2	5	9	1	7	5	2			2						
5	e	5		3	2		5	4	1	3	1	1	1	2	1							1		
6	f	4	2	3	3		6	6		1	4		6	2	2			2						
12	g	8	4	11	1		12	10	2	4	6	1	5	3	4									
1	h		1		1		1		1	1											1			
3	i	2	1	2	1		3	3			2	1						1		1				
7	j	4	3	7			7	5	2	2	5		5	1						1				
1	k	1			1		1	1		1	1								1					
9	l	6	3	9			9	7	2	1	6	2		2	3				3	1				
17	m	14	3	17			17	16	1	7	4	5	3	3	3		1	1	2		2	2	2	
3	n	3		1	2		3	2	1	2	1		3											
1	o		1		1		1	1		1	1									1				
12	p	7	5	12			12	10	2	3	9		4	3				1	1	1	1	1	1	
1	q	1		1			1	1		1				1										
15	r	11	4	14	1		15	10	5	5	7	2	4	4	2		1		2			1	1	
10	s	8	2	7	1	2	10	7	3	4	6		4	6										
3	t	3		3			3	3			1	1	3											
1	u		1	1			1	1			1								1					
6	v	5	1	6			6	5	1	3	3		4	1	1									
0	w						0																	
0	x						0																	
1	y		1		1		1					1							1					
0	z						0																	
185	128	57	159	23	3	185	156	29	59	91	27	8	55	50	24	3	3	14	16	5	9	6		
	185					185		185															185	
	69,2%	30,8%	85,9%	12,4%	1,6%	100%	84,3%	15,7%	31,9%	49,2%	14,6%	4,3%	29,7%	27,0%	13,0%	1,6%	1,6%	7,6%	8,6%	2,7%	4,9%	3,2%		

Base de données concernant le fonctionnement de la CCSD en 1995

Année 1995

N° hor	Sujet d'étude	sexe	nat	origine	public privé	Commune	Elé/coffège	spécialisé	classe	décision	
1	Ac	VRAI	G	###	Fr	Priv.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
2	Ac	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Monistrol	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
3	Ar	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Brives Charensac	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
4	At	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Ste Sigolène	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
5	At	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chadrac	Elém.	N.S.	Cm2	maintien
6	Av	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chadrac	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
7	Az	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chadrac	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
8	Al	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
9	Al	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
10	Au	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Monistrol	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.
11	Au	FAUX	G	###	Fr	Pub.	C.N.E.D.	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.
12	Al	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	EREA
13	Ac	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
14	Ac	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
15	Al	FAUX	G	###	Etr.	Priv.	Le Puy	Coll.	Spéci.	5 ses	4 adapt
16	Ar	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	Spéci.	5 ses	4 techno
17	Au	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Yssingaux	Coll.	Spéci.	5 ses	maintien = c spé
18	As	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	4 erea	4 techno
19	Au	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Monistrol	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
20	Av	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Brives Charensac	Coll.	Spéci.	4 ses	S.E.S.
21	Bc	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Brives Charensac	Coll.	Spéci.	5 ses	EREA
22	Ba	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
23	Ba	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	6	EREA
24	Bc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	Spéci.	6 ses	maintien
25	Bc	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Ste Sigolène	Coll.	N.S.	6	sans suite
26	ba	FAUX	F	###	Fr	Pub.	63	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
27	Bf	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Ste Florine	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
28	Bc	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	63	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
29	Br	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Chambon	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
30	Be	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
31	Be	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Roche en regnier	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
32	Bc	FAUX	F	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	4	EREA
33	Bc	VRAI	F	###	Fr	Pub.	St Didier	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
34	Ba	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chambon	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.
35	Be	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Cham Imp	Elém.	Spéci.	Clis	maintien
36	Br	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
37	Bc	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Chambon	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
38	ba	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	5 erea	4 lep
39	Br	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
40	Ba	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	4 erea	3 insertion
41	Be	FAUX	G	###	Fr	Priv.	st julien	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
42	Be	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chambon sur Lignon	Coll.	Spéci.	6 ses	C.D.E.S.
43	Bf	FAUX	G	###	Fr	Pub.	st paulien	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
44	Br	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	4 erea	C.D.E.S.
45	Bc	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Chadrac	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
46	Be	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
47	Ba	FAUX	F	###	Fr	Pub.	St pal en chalencon	Elém.	N.S.	Cm2	sans suite
48	ba	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	5	S.E.S.
49	Be	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Langeac	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
50	Br	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Craponne	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
51	Bc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	retournac	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
52	Bc	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	C.D.E.S.
53	Bc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
54	Bc	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Coll.	N.S.	4 adaptées	C.D.E.S.
55	Bc	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm2	S.E.S.
56	Be	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Pradelles	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.
57	Bc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chaise dieu	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
58	Bc	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Langeac	Coll.	N.S.	5	EREA
59	Be	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Yssingaux	Coll.	N.S.	6	maintien
60	Ch	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	3 erea	C.D.E.S.
61	Ch	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Landos	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
62	Cc	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Monistrol	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
63	Cc	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Monistrol	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
64	Cf	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Ste Florine	Elém.	Spéci.	Clis	sans suite
65	Cf	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Chambon	Elém.	N.S.	Cm1	S.E.S.
66	cc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Lempdes	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
67	Cc	FAUX	F	###	Fr	Pub.	vergongheon	Elém.	N.S.	Cm1	C.D.E.S.
68	Ch	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Chadrac	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
69	Cc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chadrac	Elém.	N.S.	Cm2	maintien
70	Ch	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Brives Charensac	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
71	Ch	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	Spéci.	6 ses	C.D.E.S.
72	Cf	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Fay sur Lignon	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
73	Ch	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Ste Florine	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
74	Ch	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Ste Florine	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
75	Cr	VRAI	G	###	Tzig	Pub.	Yssingaux	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
76	Ch	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.
77	Cr	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm2	EREA
78	Cc	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.

79	Ch	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	C.D.E.S
80	Ce	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Landas	Elém.	N.S.	Cm2	C.D.E.S.
81	Ch	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
82	co	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Vals	Coll.	Spéci.	5 ses	maintien ses
83	Ce	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Recharinges	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
84	Ce	VRAI	G	###	Fr	Pub.	07	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
85	cu	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	5	S.E.S.
86	co	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Vals	Coll.	Spéci.	5 ses	4 techno
87	Ch	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chambon	Coll.	Spéci.	5 ses	maintien
88	Ch	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
89	ce	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Vals	Coll.	Spéci.	6 ses	maintien
90	Cr	VRAI	G	###	Fr	Priv.	Pinols	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
91	co	FAUX	F	###	Fr	Pub.	vergongheon	Elém.	N.S.	Cm1	EREA
92	Ch	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	6	EREA
93	ch	FAUX	F	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	6	EREA
94	Du	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	N.S.	4	sans suite
95	Da	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Brignon	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
96	De	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Monistrol	Elém.	Spéci.	Clis	sans suite
97	de	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Chambon sur Lignon	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
98	De	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
99	da	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
100	do	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Tence	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
101	du	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
102	De	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm2	C.D.E.S.
103	Du	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Ste Sigolène	Elém.	N.S.	Cm2	maintien
104	do	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chambon sur Lignon	Coll.	Spéci.	3 ses	maintien ses
105	de	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	4 era	C.D.E.S.
106	De	FAUX	G	###	Fr	Pub.	saugues	Coll.	N.S.	5	sans suite
107	De	FAUX	G	###	Etr.	Priv.	Ste Sigolène	Elém.	N.S.	Cm2	maintien
108	De	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
109	Du	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	4 era	C.D.E.S.
110	Dr	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	4 era	C.D.E.S.
111	Et	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	N.S.	5	4 adaptée
112	Fr	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	6 era	S.E.S.
113	Fe	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
114	Fe	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	langeac	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
115	Fe	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
116	Fa	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
117	Fr	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
118	Fia	FAUX	F	###	Fr	Pub.	le monastier	Coll.	N.S.	5	C.D.E.S.
119	Fa	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	maintien
120	Ge	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Monistrol	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
121	Gil	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chambon sur Lignon	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
122	Gc	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
123	gu	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	maintien
124	ga	VRAI	F	###	Fr	Pub.	st Didier	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
125	gr	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Coll.	N.S.	6	maintien
126	Gi	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Coll.	N.S.	6	maintien
127	Gi	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Vals	Coll.	Spéci.	5 ses	4 techno
128	Gi	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	5	EREA
129	Ge	FAUX	F	###	Fr	Pub.	63	Coll.	Spéci.	2 era	maintien era
130	Gr	VRAI	F	###	Fr	Pub.	07	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
131	He	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Monistrol	Coll.	Spéci.	Cippa	EREA
132	hir	FAUX	G	###	Tzig.	Pub.	Brioude	Elém.	N.S.	Cm1	EREA
133	hir	FAUX	F	###	Tzig.	Pub.	Brioude	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
134	he	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Yssingeaux	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
135	hu	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
136	he	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chambon sur Lignon	Coll.	Spéci.	3 ses	C.D.E.S.
137	ha	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.
138	ha	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	5	EREA
139	he	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	3 era	maintien era
140	Jo	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chambon sur Lignon	Coll.	Spéci.	3 ses	3 insertion
141	joi	VRAI	G	###	Fr	Pub.	st jeures	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
142	joi	FAUX	F	###	Fr	Pub.	retournac	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.
143	jus	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm2	maintien
144	joi	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
145	jul	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	5	EREA
146	Kl	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
147	Kc	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Yssingeaux	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
148	Ke	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	cham ses	Coll.	Spéci.	3 ses	C.D.E.S.
149	Ly	VRAI	G	###	Fr	Priv.	Laussonne	Elém.	N.S.	Cm1	S.E.S.
150	La	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
151	Le	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
152	La	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
153	lio	FAUX	G	###	Fr	Pub.	42	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
154	Me	FAUX	G	###	Fr	Pub.	07	Coll.	N.S.	apprentissage	C.D.E.S.
155	Mc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Tence	Elém.	N.S.	Cm2	maintien
156	Ma	FAUX	G	###	Fr	Pub.	malrevers	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
157	Me	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Ste Florine	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
158	Ma	FAUX	F	###	Fr	Pub.	st didier	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
159	Ma	FAUX	F	###	Fr	Pub.	tence	Coll.	N.S.	8	S.E.S.
160	Ma	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.

161	Mé	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Cussac	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
162	Mé	FAUX	F	###	Fr	Pub.	langeac	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
163	ma	FAUX	G	###	Fr	Priv.	63	Elém.	N.S.	Cm1	EREA
164	Mé	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Ste Florine	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
165	Mé	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm2	C.D.E.S.
166	Mé	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
167	Mé	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	maintien
168	Mé	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chambon sur Lignon	Coll.	Spéci.	5 ses	maintien
169	Mé	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Yssingeaux	Coll.	N.S.	6	maintien
170	Mé	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Coll.	Spéci.	5 ses	maintien
171	Mé	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
172	Mé	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
173	Mé	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	5 area	maintien
174	Mé	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	5	EREA
175	Mé	FAUX	G	###	Etr.	Priv.	63	Coll.	N.S.	5	EREA
176	Mé	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
177	Mé	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Coll.	N.S.	6	EREA
178	mi	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
179	Na	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
180	Na	VRAI	G	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
181	Ol	VRAI	F	###	Etr.	Pub.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm1	S.E.S.
182	Ol	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Brives Charensac	Coll.	N.S.	5	C.D.E.S.
183	Ol	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Coll.	Spéci.	5 area	maintien
184	Ol	FAUX	G	###	Fr	Pub.	63	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
185	Pc	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	st didier	Elém.	N.S.	Cm2	sans suite
186	pe	FAUX	G	###	Fr	Pub.	pas scolarisé	Coll.	N.S.	4	sans suite
187	pr	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
188	pa	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
189	pa	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
190	Pd	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	maintien
191	Pl	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm2	maintien
192	pe	FAUX	F	###	Fr	Priv.	Ste Sigolène	Elém.	N.S.	Cm2	maintien
193	Pa	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
194	Pe	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
195	Pl	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Vals	Coll.	Spéci.	5 ses	4 techno
196	Pa	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Coll.	Spéci.	6 ses	maintien
197	Pl	FAUX	G	###	Etr.	Pub.	63	Coll.	N.S.	6	EREA
198	Ré	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Ste Florine	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
199	Rd	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
200	Rd	FAUX	G	###	Fr	Pub.	langeac	Elém.	Spéci.	Clis	sans suite
201	Ri	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Le Puy	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
202	Ra	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brives Charensac	Elém.	Spéci.	Clis	sans suite
203	Rd	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Yssingeaux	Coll.	N.S.	6	maintien
204	Rd	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Brives Charensac	Elém.	N.S.	Cm2	C.D.E.S.
205	Rc	VRAI	G	###	Fr	Priv.	st Paulien	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
206	Rc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Le Puy	Coll.	N.S.	6	area 4ème
207	Rd	FAUX	G	###	Fr	Priv.	63	Elém.	N.S.	Cm1	C.D.E.S.
208	Rc	FAUX	G	###	Fr	Pub.	cham ses	Coll.	Spéci.	5 ses	maintien ses
209	Ra	VRAI	G	###	Fr	Pub.	07	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
210	Ru	FAUX	F	###	Fr	Pub.	07	Coll.	N.S.	5	ses 4ème
211	Ru	FAUX	F	###	Fr	Pub.	07	Coll.	N.S.	5	ses 4ème
212	Se	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Monistrol	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
213	Sc	FAUX	F	###	Etr.	Pub.	Monistrol	Elém.	Spéci.	Clis	sans suite
214	Su	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Chambon sur Lignon	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
215	Se	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Brioude	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
216	Sc	FAUX	F	###	Fr	Pub.	tence	Coll.	N.S.	6	maintien
217	Sc	FAUX	F	###	Fr	Pub.	langeac	Elém.	Spéci.	Clis	sans suite
218	Se	FAUX	G	###	Fr	Pub.	chaise dieu	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
219	Se	FAUX	F	###	Fr	Pub.	brives ses	Coll.	Spéci.	5 ses	C.D.E.S.
220	Se	FAUX	F	###	Fr	Pub.	st hulten Chapteuil	Coll.	N.S.	5	C.D.E.S.
221	Se	FAUX	F	###	Fr	Priv.	63	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
222	Td	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Ste Florine	Coll.	N.S.	3	area 4ème
223	Tn	FAUX	G	###	Fr	Priv.	63	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
224	Ta	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	ce2	maintien
225	Th	VRAI	G	###	Fr	Priv.	st vincent	Elém.	N.S.	Cm2	S.E.S.
226	To	FAUX	F	###	Fr	Pub.	Chambon sur Lignon	Coll.	N.S.	5	en instance
227	Va	VRAI	F	###	Fr	Pub.	Chambon sur Lignon	Elém.	Spéci.	Clis	S.E.S.
228	Ve	FAUX	G	###	Fr	Priv.	Loudes	Elém.	N.S.	Cm2	EREA
229	Va	VRAI	G	###	Fr	Pub.	Chavaniac	Elém.	Spéci.	Cm1	S.E.S.
230	Vk	FAUX	G	###	Fr	Pub.	Monistrol	Coll.	N.S.	6	S.E.S.
231	Va	FAUX	F	###	Fr	Pub.	63	Elém.	Spéci.	Clis	EREA
232	Yl	FAUX	G	###	Etr.	Priv.	Ste Sigolène	Coll.	N.S.	6	C.D.E.S.

Exemplaire d'une feuille de renseignements scolaire

CDES

CCPE

CCSD

RENSEIGNEMENTS SCOLAIRES (enfants de 6 à 12 ans)

Feuillet rédigé par :

Date : 27.0

ENFANT

FAMILLE (ou RESPONSABLE de l'enfant)

NOM et Prénom :

NOM et Prénom

Né(e) le : 27/1

Adresse :

Ecole : Elémentaire Pbl

Cours : CLIS 1 Sexe : M

Téléphone : /

I - SCOLARITE

Etablissements fréquentés :

Nombre d'années dans les cours suivants : CLIS : 2E année en cours

GS : CP : CE1 : CE2 : CM1 : CM2 : Perf. : Adapt :

L'enfant a-t-il bénéficié d'un soutien ou d'une rééducation (RPP, RPM, RO, CAMSP, CMPP, Psychothérapie, etc...) non

Date d'arrivée en France (pour les étrangers) :

Fréquentation scolaire : (absences, retards, motifs) bonne

II - APPRECIATION DES CONNAISSANCES SCOLAIRES

(on peut entourer plusieurs OUI ou NON par rubrique et compléter éventuellement)

LECTURE

- OUI - NON Connaissance des lettres :
OUI - NON Connaissance de quelques mots globaux :
OUI - NON Lecture anonnante, syllabique : Pas importantes difficultés en lecture
OUI - NON Lecture hésitante mais comprise :
OUI - NON Lecture mécanique sans compréhension de sens :
OUI - NON Lecture presque courante, bute encore sur quelques mots :
OUI - NON Lecture courante, nuancée :
OUI - NON Compréhension d'une information écrite : oui, s'il arrive à la lire

Vos observations (confusions...) :

en progrès ces derniers temps / niveau CP

OUI - NON Se fait difficilement comprendre : _____

OUI - NON S'exprime par bribes et de manière décousue : _____

OUI - NON S'exprime volontiers, abondamment mais confusément : _____

OUI - NON S'exprime aisément et correctement : _____

OUI - NON S'exprime selon un ordre chronologique ou selon un raisonnement : _____

Vos observations : _____

bons résultats aux exercices oraux

EXPRESSION ECRITE

OUI - NON Capable d'écrire en copiant : _____

OUI - NON Capable de copier un texte sans faute : oui, mais il copie sans lire les mots

OUI - NON Capable d'écrire un texte dicté avec des fautes assez fréquentes : _____

OUI - NON Capable d'écrire un texte dicté avec peu de fautes : _____

OUI - NON Capable de rédiger un texte avec des fautes assez fréquentes : non

OUI - NON Capable de rédiger un texte avec peu de fautes : _____

Vos observations : _____

très grosses difficultés en orthographe - niveau CP

NUMERATION OPERATIONS

Connait les nombres jusqu'à : 1 million

Le mécanisme de la numération est-il acquis ? oui

Addition sans retenue : OUI - NON avec retenue : OUI - NON sens acquis : OUI - NON

Soustraction sans retenue : OUI - NON avec retenue : OUI - NON sens acquis : OUI - NON ?

Multiplication : OUI - NON sens acquis : OUI - NON ?

Division : OUI - NON sens acquis : OUI - NON

Compréhension de situations, problèmes :

Début CP	CP	CE1 Faible	CE1	CE2 Faible	CE2	CM1	CM2
----------	----	------------	-----	-----------------------	-----	-----	-----

III - TROUBLES PARTICULIERS

(motricité, vision, audition, langage, etc...)

IV - ATTITUDE A L'EGARD DES ACTIVITES

Activités d'éveil (intérêt, manque d'intérêt, etc...) : très intéressé

Activités manuelles et artistiques (intérêt, réussite, etc...) : très bien

Education physique et sportive : très bien

Autres renseignements (attention, mémoire, esprit d'observation, compréhension jugement, bon sens, imagination)

oui oui oui oui

V - L'ENFANT DANS SON TRAVAIL

Attention (concentration, distraction, labilité, bavardage, rêverie, etc...) : _____

Effort (persévérance, fatigabilité, abandon, etc...) : _____

persévère

Travail personnel (rythme, qualité du travail, etc...) : _____

très lent

Degré d'autonomie dans le travail (capable de travailler seul, en équipe, etc...) : _____

oui, sauf lecture et production exp. écrite

Sources de stimulation et ressorts pédagogiques privilégiés (amour propre, bonne volonté, désir d'apprendre, désir de plaire, etc...) : _____

VI - L'ENFANT DANS L'ECOLE

Présentation et attitude générale (tenue, politesse, exactitude, aisance, vitalité, soumission, résistance, opposition, etc...) : _____

poli, agréable.

Rapports avec le maître (timidité, assurance, méfiance, hostilité, confiance, affection, familiarité, besoin d'être remarqué, protégé, etc...) : _____

agréable

Rapports avec les camarades (affinité, avec les plus grands, les plus jeunes, est-il accepté, rejeté par le groupe, taquin, indépendant, dominateur, susceptible, jaloux, querelleur, etc...) : _____

bien accepté'

Conduite en classe (émotivité, impulsivité, instabilité, inhibition, activité, apathie, respect des règles, etc...) : _____

oui

Comportement en récréation et en inter classe (participation aux jeux de groupe, jeux préférés calmes, actifs, bruyants, capacité d'organisation, de compréhension et respect des règles, querelles, désespoir, etc...) : _____

oui

oui

Autres indications (tics, maladresses, gaucherie, fabulation, mensonges, fugues, comportement sexuel, larcins, etc...) : _____

Relations Ecole-Famille (coopération, indifférence, conflits, régularité des contacts, etc...) : _____

rare

Relations Famille-Enfant (surprotection, indifférence, attention, etc...) : _____

?

Dés du père P'té dernier -

AVIS DE L'ENSEIGNANT

(évolution, perspectives, etc...)

Les trois importantes difficultés en lecture
gênent dans tous les domaines.
C'est un garçon sensé, qui sait faire preuve
de bon sens, de logique. Il se rend compte de
ses difficultés en lecture et fait tout ce qu'il
peut pour y remédier.
L'orientation en SES paraîtrait souhaitable.

La famille doit être informée de cette démarche (cf circulaire « éducation spécialisée »)

Si vous n'avez pu informer cette famille, indiquez les raisons :

Attitude de la famille devant ce signalement :

Coopérante

Réservée

Hostile

Inconnue

Le Directeur

A

F-02
L'ENSEIGNANT RESPONSABLE DE L'ENFANT

2-1 Lecture		Motricité	0/1	6-1 Présentation Attitude	6-4 Conduite en classe	
Connaissance lettres	0/1	Vision	0/1	Présentation Attitude	Conduite en classe	A
Connaissance mots globaux	0/1	Audition	0/1	Tenue	Emotivité	0/1
Lecture annonante + Syllabique	0/1	Langage	0/1	Politesse	Impulsivité	0/1
Lecture Hésitante + Compréhensive	0/1	Divers	0/1	Exactitude	Instabilité	0/1
Lecture mécanique -- sens	0/1			Aisance	Inhibition	0/1
Lecture presque Courante	0/1	4-1 Activités d'éveil		Vitalité	Activité	0/1
Lecture courante	0/1	Intérêt	A	Soumission	initiatives	0/1
Compréhension information écrite	0/1	4-2 Manuelles et artistiques		Résistance	Apathie	0/1
Observation	A	Intérêt	A	Opposition	Respect des règles	0/1
2-2 Expression orale		Réussite	A	6-2 Rapport avec le Maître	6-5 Comportement en récréation	
Observation	A	Jugement	A	Affection	Groupes	1/0
2-3 Expression écrite		Bon sens	A	Familiarité	Respect des règles	1/0
Capable en copiant	0/1	Imagination	A	Besoin d'être remarqué	Querelles	1/0
Copie texte sans faute	0/1			Besoin d'être protégé	Désceurement	1/0
Ecrit texte dicté avec fautes fréquentes	0/1	5-1 Attention		Séduction	6-6 Autres indications	
Ecrit texte dicté peu de fautes	0/1	Attention	A	6-3 Rapports avec les camarades	La famille	
Rédige un texte avec fautes fréquentes	0/1	Concentration	A	Affinité petits	7-1 Relation école famille	
Rédige un texte avec peu fautes	0/1	Distracted	0/1	Affinité grands	Relation	A
Observation	A	Bavardage	0/1	Affinités avec pairs	Coopération	0/1
2-4 Numération opérations		Réverie	0/1	Accepté	Indifférence	0/1
Connaissance des nombres	0/1	Labilité	0/1	Rejeté	Conflit	0/1
Mécanisme de numération	0/1	5-2 Effort		Taquin	Fréquence contact	A
Addition sans retenue	0/1	Effort	A	Indépendant	Divers	0/1
Addition avec retenue	0/1	Persévérance	A	Dominateur	7-2 Relation Famille enfant	A
Sens (+) acquis	0/1	Fatigabilité	0/1	Susceptible	Surprotection	0/1
Soustraction sans retenue	0/1	Abandon	0/1	Jaloux	Indifférence	0/1
Soustraction avec retenue	0/1	5-3 Travail personnel		Querelleur	Attention	0/1
Sens (-) acquis	0/1	Travail personnel			Rigidité	0/1
Multiplication	0/1	Rythme	A		8 Avis de l'enseignant	
Sens (*) acquis	0/1	Qualité du travail	A		1 avis	P/N
Division	0/1	6-4 Degré d'autonomie			2 avis	P/N
Sens (/) acquis	0/1	Autonomie	A		3 avis	P/N
Compréhension de situation problème	NIV Scolaire	Capable de travailler seul	1/0		4 avis	P/N
		Capable de travailler en équipe	1/0		5 avis	P/N
		5-5 Source de stimulation et ressort pédagogique				
		Amour propre	1/0			
		Désir de plaire	1/0			
		Bonne volonté	1/0			
		Désir d'apprendre	1/0			
		Autorité	1/0			
		NSP				

Base de données : table de récolement des données scolaires concernant le corpus étudié

N°	Nom	sexe	date de naissance	orientation ses	Nb de signalement	Qi T	Qi P	Qi V	Niveau scolaire	Connaissance des lettres	Connaissance mots globaux	Lecture annonante et syllabique
1	G			Yssingeaux	2	86	92	82	Nr	Oui	Oui	Nr
2	G			Vals	2	81	91	75	Ce1	Oui	Oui	Oui
3	G			Brives	4	75	76	79	Ce2	Nr	Nr	Nr
4	F			Brives	1				Cm1	Oui	Oui	Nr
5	G			Yssingeaux	3	83	87	82	Ce1	Oui	Oui	Oui
6	F			Brives	1	68	77	68	Ce2	Non cotable	Non cotable	Non cotable
7	F			Chambon	4	68	73	69	Ce2	Oui	Oui	Non
8	F			Chambon	5	64	65	70	Ce1	Nr	Nr	Oui
9	G			Vals	5	74	83	72	Ce1	Oui	Oui	Non
10	G			Chambon	7	82	75	92	Ce2	Nr	Nr	Nr
11	F			Yssingeaux	1	63	70	64	Ce2	Oui	Oui	Non
12	G			Vals	1	65	48	86	Cm1	Non cotable	Non cotable	Non cotable
13	F			Yssingeaux	5	69	89	57	Ce1	Nr	Nr	Oui
14	G			Yssingeaux	4	73	84	69	Ce2	Nr	Nr	Oui
15	G			Brives	1	72	75	75	Ce2	Oui	Oui	Nr
16	F			Brives	1	78	95	67	Cm1	Non cotable	Non cotable	Non cotable
17	G			Brives	3	73	75	78	Ce2	Nr	Nr	Nr
18	G			Vals	2	77	89	70	Ce2	Oui	Oui	Non
19	F			Chambon	2	88	87	92	Ce2	Oui	Oui	Non
20	F			Brives	1	97	102	93	Cm1	Oui	Nr	Oui
21	G			Yssingeaux	6	79	89	74	Ce1	Oui	Oui	Non
22	G			Vals	7	81	88	78	Ce2	Oui	Oui	Non
23	G			Vals	3	86	81	94	Ce2	Oui	Oui	Non
24	F			Chambon	4	78	85	75	Ce1	Nr	Nr	Nr
25	G			Chambon	1	92	93	83	Cm1	Non	Non	Oui
26	G			Yssingeaux	3	78	79	81	Ce2	Oui	Oui	Non
27	G			Yssingeaux	1	77	84	76	Ce2	Oui	Oui	Non
28	F			Yssingeaux	1	81	79	81	Cm1	Oui	Oui	Oui
29	F			Brives	4	91	96	88	Cm1	Oui	Oui	Non
30	F			Chambon	1				Ce2	Non cotable	Non cotable	Non cotable
31	F			Yssingeaux	6	75	77	78	Ce2	Oui	Oui	Non
32	F			Brives	1	78	80	80	Cm1	Oui	Nr	Oui
33	G			Brives	5	60	64	64	Ce2	Nr	Nr	Nr
34	G			Chambon	1	65	57	67	Ce1	Oui	Oui	Non
35	F			Yssingeaux	7	70	68	76	Ce2	Oui	Oui	Non
36	G			Brives	5	90	99	84	Cm2	Oui	Oui	Non
37	G			Vals	1	81	87	79	Cm1	Oui	Nr	Nr
38	G			Brives	1	85	84	88	Cm2	Nr	Nr	Nr
39	G			Vals	4	65	61	75	Ce1	Oui	Oui	Oui
40	G			Vals	1	92	96	90	Cm1	Oui	Oui	Oui
41	G			Brives	1	70	70	75	Cm1	Nr	Nr	Oui
42	G			Brives	2	60	64	64	Ce1	Oui	Oui	Non
43	F			Brives	1	81	89	78	Ce2	Oui	Oui	Non
44	G			Vals	2	81	96	87	Cm1	Oui	Nr	Non
45	F			Yssingeaux	1	73	68	84	Cm1	Oui	Oui	Nr
46	G			Chambon	1	76			Ce2	Non cotable	Non cotable	Non cotable
47	F			Brives	1	90	92	90	Ce2	Nr	Nr	Nr
48	G			Brives	1	81	85	81	Ce1	Oui	Oui	Oui
49	G			Vals	1	91	98	87	Cm1	Oui	Oui	Non
50	G			Yssingeaux	6	82	95	74	Ce1	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
51	G			Chambon	7	92	94	92	Ce2	Nr	Nr	Nr
52	G			Vals	1	72	64	85	Ce2	Oui	Oui	Non
53	F			Chambon	4	65	66	70	Ce1	Nr	Nr	Nr
54	G			Vals	4	90			Ce2	Nr	Nr	Nr

Lecture hésitante mais comprise	Lecture mécanique sans sens	Lecture presque courante	Lecture courante	Compréhension information écrite	Observation lecture 1	Observation Type 1	Observation lecture 2
Oui	Nr	Nr	Nr	Oui	E	Oral	B
Non	Oui	Non	Non	Non	E	Oral	E
Nr	Nr	Oui	Oui	Oui	Nr	Nr	Nr
Nr	Oui	Nr	Nr	Nr	D	Oral	D
Oui	Nr	Non	Non	Oui	D	Oral	C
Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	Nr	Non cotable
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Nr	Nr	Nr
Nr	Nr	Oui	Nr	Nr	D	Compréhension	Nr
Oui	Non	Oui	Non	Oui	D	Articulation	B
Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	D	Compréhension	E
Oui	Nr	Oui	Non	Oui	C	Articulation	C
Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	C	Oral	C
Nr	Oui	Nr	Nr	Nr	C	Eva du niveau	Nr
Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	C	Eva du niveau	Nr
Nr	Nr	Oui	Non	Non	B	Oral	D
Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	D	Oral	D
Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Non	Oui	Non	Non	Non	Nr	Nr	Nr
Nr	Nr	Oui	Oui	Oui	B	Oral	Nr
Nr	Oui	Nr	Nr	Nr	D	Oral	D
Oui	Nr	Oui	Non	Non	C	Articulation	Nr
Non	Non	Oui	Non	Oui	D	Compréhension	Nr
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	D	Compréhension	Nr
Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	B	Compréhension	D
Non	Oui	Non	Non	Non	E	Oral	E
Non	Non	Oui	Non	Oui	Nr	Nr	Nr
Oui	Non	Oui	Non	Oui	C	Compréhension	C
Oui	Non	Non	Non	Non	D	Compréhension	E
Oui	Non	Oui	Nr	Oui	C	Eva du niveau	D
Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	B	Oral	D
Non	Non	Oui	Non	Oui	Nr	Nr	Nr
Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Nr	Nr	Oui	Nr	Oui	B	Compréhension	Nr
Non	Oui	Oui	Non	Non	D	Compréhension	E
Non	Non	Oui	Non	Non	E	Compréhension	Nr
Oui	Non	Oui	Nr	Oui	B	Oral	D
Oui	Nr	Nr	Nr	Non	Nr	Nr	Nr
Oui	Nr	Nr	Nr	Oui	B	Compréhension	D
Oui	Non	Non	Non	Oui	D	Oral	B
Non	Nr	Nr	Nr	Non	E	Compréhension	E
Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Non	Oui	Oui	Non	Oui	D	Compréhension	Nr
Non	Oui	Oui	Non	Non	D	Articulation	E
Non	Oui	Oui	Non	Non	E	Compréhension	Nr
Nr	Nr	Nr	Oui	Oui	A	Compréhension	C
Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	Non cotable	D	Oral	E
Nr	Oui	Nr	Nr	Non	E	Compréhension	Nr
Non	Oui	Non	Non	Nr	D	Oral	E
Non	Non	Nr	Oui	Oui	C	Eva du niveau	D
Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	C	Eva du niveau	B
Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	D	Compréhension	E
Non	Oui	Non	Non	Oui	D	Compréhension	C
Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	B	Oral	D
Oui	Nr	Nr	Nr	Oui	D	Compréhension	Nr

Observation Type 2	Expression orale	Exp1	Exp2	Exp3	Ne s'exprime pas	Difficilement comprendre	Par bribes, décousu	Abondamment mais confus	Aisément et correctement	Chronologie et raisonnement
Compréhension		ne	dif	chr	Oui	Oui	Nr	Nr	Nr	Oui
Compréhension		bri			Non	Non	Oui	Non	Non	Non
Nr		Ais	chr		Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	Oui
Compréhension		Ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	Nr
Articulation		bri			Nr	Non	Oui	Non	Non	Non
Nr		nc			Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr		bri			Nr	Nr	Oui	Nr	Nr	Nr
Nr		ne	dif	bri	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Compréhension		ne			Oui	Non	Non	Non	Non	Nr
Compréhension		ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	Nr
Articulation		ab	chr		Non	Non	Non	Oui	Non	Oui
Oral		nc			Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr		ais			Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	Non
Nr		ais	chr		Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	Oui
Compréhension		ab			Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Oral		nc			Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr		ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	Nr
Nr		ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Non	Non
Nr		nr			Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Compréhension		dif			Nr	Oui	Nr	Nr	Nr	Nr
Nr		ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	Nr
Nr		ab	ais	chr	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Nr		ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Non	Non
Oral		ais	chr		Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	Oui
Compréhension		ne	dif	bri	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Nr		ab	chr		Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	Oui
Eval. niveau		bri	ab		Non	Nr	Oui	Oui	Non	Non
Compréhension		dif	bri		Non	Oui	Oui	Non	Non	Non
Oral		ab	chr		Non	Non	Non	Oui	Non	Oui
Compréhension		nc			Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr		ais	chr		Non	Non	Non	Non	Oui	Oui
Nr		ne			Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Nr		ais	chr		Nr	Nr	Nr	Non	Oui	Oui
Compréhension		bri	ab	chr	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui
Nr		bri			Nr	Nr	Oui	Nr	Nr	Nr
Oral		ais	chr		Non	Non	Non	Non	Oui	Oui
Nr		ab			Non	Nr	Nr	Oui	Non	Non
Compréhension		ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	Nr
Compréhension		ab	ais		Non	Non	Non	Oui	Oui	Nr
Oral		ais	chr		Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	Oui
Nr		dif	bri		Nr	Oui	Oui	Nr	Nr	Nr
Nr		ne	chr		Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
Oral		ab	ais		Non	Non	Non	Oui	Oui	Non
Nr		ne	bri		Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Nr		ne			Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Compréhension		nc			Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr		ab			Nr	Nr	Nr	Oui	Nr	Nr
Oral		ne			Oui	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Motivation		chr			Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Oui
Compréhension		nc			Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Motivation		ais	chr		Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	Oui
Eval. niveau		ne	dif	bri	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Compréhension		ais	chr		Nr	Nr	Nr	Nr	Oui	Oui
Nr		ab	ais	chr	Nr	Nr	Nr	Oui	Oui	Oui

Observation Exp Orale 1	Expression orale type 1	Observation Exp Orale 2	Expression orale type 2	Champ1	Capable d'écrire en copiant	Copier sans faute	dictée avec fautes fréquentes	dictée avec peu de fautes
D	Syntaxe	B	Articulation		Oui	Oui	Non rép.	Non rép.
D	Communication	C	Timidité		Oui	Non	Oui	Non
A	Communication	B	Vocabulaire		Oui	Oui	Non rép.	Oui
C	Vocabulaire	C	Enonciation		Non rép.	Non rép.	Non rép.	Non rép.
D	Communication	D	Timidité		Oui	Non	Oui	Non
Non Cotable	NC	Non Cotable	NC		Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
D	Timidité	Nr	Nr		Oui	Non rép.	Non rép.	Oui
D	Pas d'expression	Nr	Nr		Non	Non rép.	Non rép.	Non
E	Communication	C	Communication		Oui	Oui	Oui	Oui
B	Communication	D	Vocabulaire		Non rép.	Oui	Oui	Non rép.
B	Communication	D	Enonciation		Oui	Oui	Oui	Non
Non Cotable	NC	Non Cotable	NC		Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Oui	Non	Non
C	Communication	Nr	Enonciation		Oui	Oui	Oui	Non
Non Cotable	NC	Non Cotable	NC		Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr	Enonciation	Nr	Nr		Non rép.	Oui	Oui	Non rép.
E	Communication	Nr	Nr		Oui	Non	Non	Non
B	Timidité	Nr	Nr		Non rép.	Non	Oui	Non rép.
Nr	NR	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non rép.
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Non	Oui	Non
D	Communication	D	Articulation		Oui	Non	Oui	Non
E	Communication	D	Communication		Oui	Non	Oui	Non
Nr	NR	Nr	Nr		Non rép.	Oui	Oui	Non rép.
D	Enonciation	D	Enonciation		Non	Non	Oui	Non
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Oui	Non rép.	Oui
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non
E	Expression	E	Enonciation		Non	Non	Oui	Non
B	Enonciation	B	Timidité		Oui	Non rép.	Oui	Oui
Non Cotable	NC	Non Cotable	NC		Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non
C	Enonciation	C	Vocabulaire		Oui	Non	Oui	Non
C	Enonciation	B	Enonciation		Non rép.	Non rép.	Non rép.	Non rép.
D	Vocabulaire	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non
E	Syntaxe	D	Vocabulaire		Oui	Oui	Oui	Non
C	Enonciation	D	Vocabulaire		Oui	Non rép.	Oui	Oui
Nr	Nr	Nr	Nr		Non rép.	Non	Non rép.	Non
B	Enonciation	C	Timidité		Oui	Non	Oui	Non rép.
B	Communication	D	Vocabulaire		Oui	Oui	Oui	Oui
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non rép.
D	Enonciation	Nr	Nr		Oui	Non rép.	Oui	Non rép.
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Non	Oui	Non
B	Enonciation	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non
E	Vocabulaire	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non
E	Passivité	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non rép.
Non Cotable	Nc	Non Cotable	Nc		Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
Nr	Nr	Nr	Nr		Oui	Non	Oui	Non
D	Enonciation	D	Timidité		Non rép.	Non	Oui	Non
B	Enonciation	Nr	Nr		Oui	Non rép.	Oui	Oui
A	Métalangage	B	Enonciation		Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable	Non Cotable
D	Communication	D	Communication		Oui	Oui	Oui	Non rép.
D	Articulation	D	Communication		Oui	Oui	Oui	Non
A	Aisance	Nr	Nr		Oui	Oui	Oui	Non rép.
D	Enonciation	D	Communication		Oui	Non rép.	Oui	Non

rédaction avec fautes fréquentes	rédaction avec peu de fautes	Observation exp écrite 1	Valence	Obs exp écrite 2	Valence2	Attitude à l'égard des activités	Connaissance des nombres	Numeration	Addition simple
Non	Non rép.	Orthographe	D	Etranger	C		100000	Nr	Oui
Oui	Non	Compréhension	E	Psychologie	E		10000	Oui	Oui
Non rép.	Oui	Grammaire	C	Niveau	C		NON	Non	Oui
Non rép.	Non rép.	Vocabulaire	D	Grammaire	D		Nr	Oui	Oui
Oui	Non	Orthographe	E	Orthographe	D		1000	Oui	Oui
Non Cotable	Non Cotable	Compréhension	D	Non rép.	Nr		Nr	Nr	Nr
Oui	Non rép.	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		100000	Oui	Oui
Non	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		10000	Partiellement	Oui
Oui	Non	Capacités +	B	Psychologie	C		1000	Oui	Oui
Oui	Non rép.	Structuration	E	Chronologie	D		100000	Partiellement	Oui
Oui	Non	Production de textes	B	Non rép.	Nr		Oui	Oui	Oui
Non Cotable	Non Cotable	Orthographe	D	Orthographe	D		Nr	Nr	Oui
Oui	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		1000	Partiellement	Oui
Oui	Non rép.	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		1000000	Oui	Oui
Oui	Non	Orthographe	E	Psychologie	E		Oui	Oui	Oui
Non Cotable	Non Cotable	Compréhension	E	Non rép.	Nr		Nr	Nr	Nr
Oui	Non rép.	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		Nr	Oui	Oui
Non	Non	Compréhension	E	Non rép.	Nr		1000000	Oui	Oui
Oui	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		10000	Oui	Oui
Oui	Non rép.	Orthographe	D	Non rép.	Nr		Oui	Oui	Oui
Non	Non	Vocabulaire	D	Non rép.	Nr		200	OUI	Oui
Oui	Non	Structuration	B	Evolution	B		Oui	Oui	Oui
Non	Non	Orthographe	E	Non rép.	Nr		Oui	Oui	Oui
Non rép.	Non rép.	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		100000	Oui	Oui
Oui	Non	Structuration	E	Orthographe	E		Oui	Partiellement	Oui
Oui	Non rép.	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		10000	Oui	Oui
Oui	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		Oui	Partiellement	Oui
Oui	Non	Structuration	D	Orthographe	D		Oui	Non	Oui
Oui	Non	Orthographe	E	Niveau	E		Nr	Oui	Oui
Non Cotable	Non Cotable	Grammaire	D	Orthographe	E		Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		10000	Oui	Oui
Oui	Non	Orthographe	D	Non rép.	Nr		Oui	Oui	Oui
Non rép.	Oui	Production de textes	A	Vocabulaire	D		Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Capacités +	B	Non rép.	Nr		10000	Non	Oui
Oui	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		10000	Oui	Oui
Oui	Non	niveau	D	Travail	B		Oui	Oui	Oui
Non	Non	Structuration	E	Orthographe	E		1000	Non	Oui
Non rép.	Non rép.	Production de textes	B	Difficultés	C		Oui	Oui	Oui
Non	Non	Structuration	D	Evolution	B		1000	Oui	Oui
Oui	Non rép.	Production de textes	B	Orthographe	D		Oui	Partiellement	Oui
Oui	Non rép.	Structuration	D	Grammaire	D		Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		1000	Non	Oui
Oui	Non	Idées	D	Grammaire	D		Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Non rép.	Nr	Non rép.	Nr		Oui	Oui	Oui
Non rép.	Oui	Production de textes	B	Travail	D		Oui	Oui	Oui
Non Cotable	Non Cotable	Orthographe	E	Orthographe	E		Nr	Nr	Oui
Oui	Non	Structuration	D	Non rép.	Nr		Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Orthographe	D	Psychologie	D		Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Structuration	E	Non rép.	Nr		Oui	Oui	Oui
Non Cotable	Non Cotable	Orthographe	D	Non rép.	Nr		Oui	Partiellement	Nr
Oui	Non rép.	Psychologie	C	Non rép.	Nr		1000000	Oui	Oui
Oui	Non	Structuration	D	Chronologie	D		Oui	Oui	Oui
Oui	Non rép.	Orthographe	E	Psychologie	E		1000	Partiellement	Oui
Oui	Non	Psychologie	C	Psychologie	C		Oui	Partiellement	Oui

Addition avec retenue	Addition sans retenue	Soustraction Simple	Soustraction avec retenue	Soustraction sans retenue	Multiplication	Multiplication sans retenue	Division	Division sans retenue	Problèmes
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	nr
Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	CE1
Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Nr	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Nr
Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	cm2
Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	CE2
Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Nr
Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	cm1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	CM2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Nr
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	CE1
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	CP
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	cm1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Nr
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	ce2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	cm1
Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	cm2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	CM2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	cm1
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Nr
Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	CE1
Non	Non	Oui	Non	Non	Nr	Nr	Nr	Nr	Nr
Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Nr
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Nr
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	CE2
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	CE2
Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	CE1
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	CE2

Commentaires maths	Troubles particuliers 1	Troubles particuliers 2
Pas de permanence des acc	XX	XX
Nr	XX	XX
Nr	XX	XX
Pb de langue	XX	XX
Pas de permanence des acc	XX	XX
pas de bases, pas de métho	XX	XX
Nr	XX	XX
Nr	XX	XX
Bonne logique	handicap moteur	XX
Nr	vision	XX
Nr	XX	XX
Pbs de Compréhension	XX	XX
Nr	XX	XX
Nr	XX	XX
Nr	XX	XX
pas de bases, pas de métho	XX	XX
Pas de permanence des acc	XX	XX
Nr	articulation	amblyopie
Nr	articulation	XX
Nr	XX	XX
Nr	XX	XX
Difficultés en lecture	XX	XX
Nr	XX	XX
Difficultés en lecture	XX	XX
Nr	articulation	XX
Nr	XX	XX
Pbs de Compréhension	XX	XX
Nr	XX	XX
Nr	XX	XX
Nr	XX	XX
Pas de permanence des acc	XX	XX
Nr	XX	XX
Bonne logique	XX	XX
Difficultés en lecture	XX	XX
Nr	articulation	XX
Pbs de Compréhension	XX	XX
Pas de permanence des acc	XX	XX
Nr	vision	XX
Nr	XX	XX
Pbs de Compréhension	articulation	R
Nr	vision	XX
Nr	traitement permanent	XX
Bonne compréhension	instabilité	XX
Difficultés en lecture	psychologie	R
Nr	XX	XX
Nr	vision	pataud
Nr	XX	XX
Pas de permanence des acc	accident cérébral séq	XX

Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : la lecture

Lecture

Connaissance des lettres	Total	Quotients intellectuels							
		?	A	B	C	D	E	F	G
Non	1								1
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	14		2	2	4	1	1	1	3
Oui	33	1	2	3	5	8	7	2	5

Connaissance mots globaux	Total	?	Quotients intellectuels						
			A	B	C	D	E	F	G
Non	1								1
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	18		2	2	4	2	3	1	4
Oui	29	1	2	3	5	7	5	2	4

Lecture annonante et syllabiq	Total	?	Quotients intellectuels						
			A	B	C	D	E	F	G
Non	20		2	2	3	5	3	2	3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	15	1	1	1	4	1	3	1	3
Oui	13		1	2	2	3	2		3

Lecture hésitante mais compr	Total	?	Quotients intellectuels						
			A	B	C	D	E	F	G
Non	15		1	1	2	4	4		3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	13	1	2	2	4	1		1	2
Oui	20		1	2	3	4	4	2	4

Lecture mécanique sans ser	Total	?	Quotients intellectuels						
			A	B	C	D	E	F	G
Non	13			2	2	3	2	1	3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	22		3	1	6	4	3	2	3
Oui	13	1	1	2	1	2	3		3

Lecture presque courante	Total	?	Quotients intellectuels						
			A	B	C	D	E	F	G
Non	8			1	1	3	2		1
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	19	1		2	4	2	3	1	6
Oui	21		4	2	4	4	3	2	2

Lecture courante	Total	?	Quotients intellectuels						
			A	B	C	D	E	F	G
Non	22		2	3	4	7	5		1
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	20	1	2	1	3	2	3	1	7
Oui	6			1	2			2	1

Compréhension information éc	Total	?	Quotients intellectuels						
			A	B	C	D	E	F	G
Non	13			1	2	3	4		3
Non cotable	6	1		2		2	1		
Nr	12	1	1	2	2	2	2		2
Oui	23		3	2	5	4	2	3	4

Légende des codes	
QI < 65	A
65 ≤ QI < 70	B
70 ≤ QI < 75	C
75 ≤ QI < 80	D
80 ≤ QI < 85	E
85 ≤ QI < 90	F
90 ≤ QI < 100	G
N. C.	?

Lecture

Analyse croisée enseignement spécialisé/QI/ Trouble constaté

	QI	Total	Articulation	Compréhension	Eval. niveau	Oral	Motivation	Nr
Non spé.	QI<65	7	2	2		1		2
Non spé.	65=<QI<70	7		2		1		4
Non spé.	70=<QI<75	11		3	1	2		5
Non spé.	75=<QI<80	15	1	3	1	7		3
Non spé.	80=<QI<85	10	1	4		2		3
Non spé.	85=<QI<90	7		3		2		2
Non spé.	90=<QI<100	9		4	1	2	1	1
		66	4	21	3	17	1	20
Non spé.			9,3%	48,8%	7,0%	39,5%	2,3%	30,3%
Spéci.	QI<65	2		1				1
Spéci.	65=<QI<70	6		2	1	2		1
Spéci.	70=<QI<75	9	1	2	1	1		4
Spéci.	75=<QI<80	7	1	1				5
Spéci.	80=<QI<85	8		4	1	2		1
Spéci.	90=<QI<100	6		2	1	1	1	1
		38	2	12	4	6	1	13
Spéci.			8,7%	52,2%	17,4%	26,1%	4,3%	34,2%

Synthèse

	Articulation	Compréhension	Eval. niveau	Oral	Motivation	Nr
Non spé.	9,3%	48,8%	7,0%	39,5%	2,3%	30,3%
Spéci.	8,7%	52,2%	17,4%	26,1%	4,3%	34,2%

Analyse croisée Trouble constaté/ valence

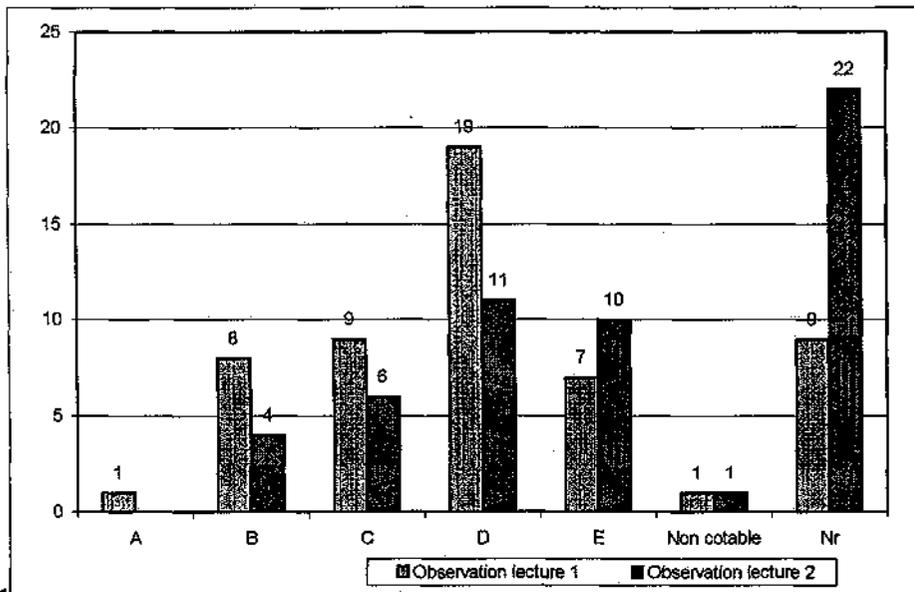
Observation Type 1	Total	A	B	C	D	E
Articulation	4			2	2	
Compréhension	19	1	3	1	10	4
Eva du niveau	5			5		
Oral	16		5	1	7	3

Observation 2	Total	A	B	C	D	E
Articulation	2			2		
Compréhension	16		4		6	6
Eval. niveau	2			2		
Motivation	2				1	1
Oral	8			1	4	3

Lecture

Résultats de l'analyse de la valence des appréciations

	Observation lecture 1		Observation lecture 2	
	F	G	F	G
A	1	1		
B	8	4	4	4
C	9	3	6	2
D	19	6	13	7
E	7	2	5	10
Non cotable	1	1	1	1
Nr	9	3	6	22



Observation lecture 1	Observation lecture 2							
Cotations	A	B	C	D	E	Nr	Non cotable	
A	1							
B	8			6		2		
C	9	1	3	2		3		
D	19	2	2	3	7	5		
E	7	1			3	3		
Nr	9					9		
Non cotable	1						1	
Totaux		0	4	6	11	10	22	1

Nombre de réponses possibles rang1	53
Nombre de réponses possibles rang2	53
Nombre de réponses rang 1	44
Nombre de réponses rang 2	31
Taux rang 1	83,0%
Taux rang 2	58,5%
Taux global	70,8%

La production écrite

Capable d'écrire en copiant	Synthèse ligne	F	G
Non	3	2	1
Non Cotable	6	3	3
Non rép.	8	3	5
Oui	37	12	25

Copier sans faute	Synthèse ligne	F	G
Non	15	4	11
Non Cotable	6	3	3
Non rép.	9	4	5
Oui	24	9	15

Texte dicté avec fautes fréquentes	Synthèse ligne	F	G
Non	2		2
Non Cotable	6	3	3
Non rép.	8	3	5
Oui	38	14	24

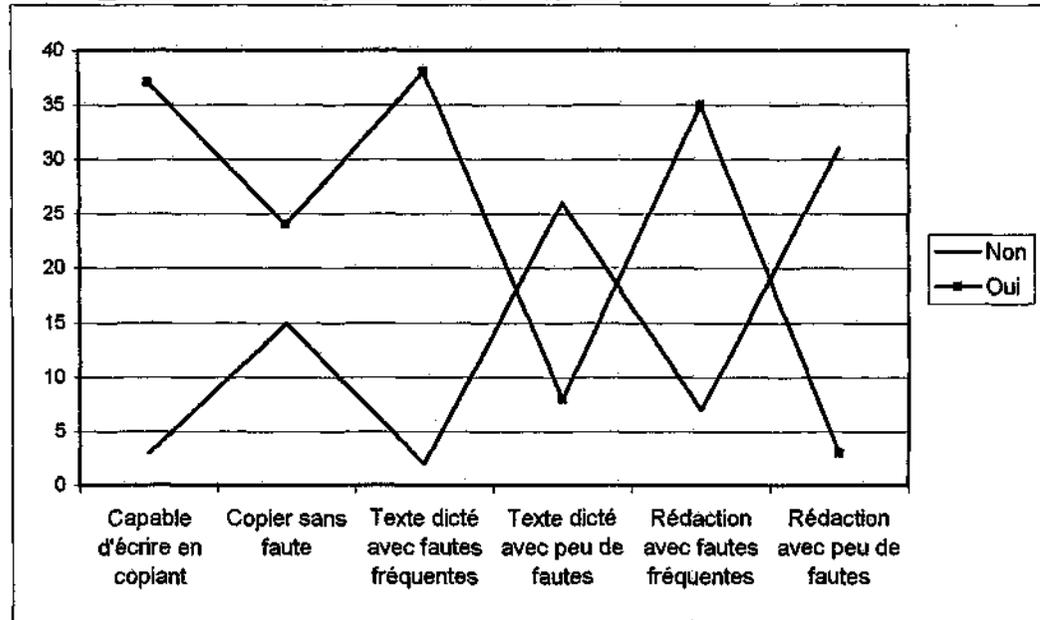
Texte dicté avec peu de fautes	Synthèse ligne	F	G
Non	26	9	17
Non Cotable	6	3	3
Non rép.	14	6	8
Oui	8	2	6

Rédaction avec fautes fréquentes	Synthèse ligne	F	G
Non	7	1	6
Non Cotable	6	3	3
Non rép.	6	3	3
Oui	35	13	22

Rédaction avec peu de fautes	Synthèse ligne	F	G
Non	31	11	20
Non Cotable	6	3	3
Non rép.	14	5	9
Oui	3	1	2

	Non	Oui	Non rép.
Capable d'écrire en copiant	3	37	8
Copier sans faute	15	24	9
Texte dicté avec fautes fréquentes	2	38	8
Texte dicté avec peu de fautes	26	8	14
Rédaction avec fautes fréquentes	7	35	6
Rédaction avec peu de fautes	31	3	14
	84	145	59

Nombre de réponses possibles	288
Taux de réponses	79,51%



La production écrite
Analyse croisée avec le niveau scolaire

Capable d'écrire en copiant	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr	Total
Non	1		2			3
Non Cotable	1	3	2			6
Non rép.	2	4	2			8
Oui	9	17	8	2	1	37

Copier sans faute	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr	Total
Non	5	5	4	1		15
Non Cotable	1	3	2			6
Non rép.	1	3	4	1		9
Oui	6	13	4		1	24

dictée avec fautes fréquentes	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr	Total
Non		2				2
Non Cotable	1	3	2			6
Non rép.	1	4	2		1	8
Oui	11	15	10	2		38

dictée avec peu de fautes	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr	Total
Non	8	13	5			26
Non Cotable	1	3	2			6
Non rép.	2	5	5	1	1	14
Oui	2	3	2	1		8

rédaction avec fautes fréquentes	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr	Total
Non	3	2	1		1	7
Non Cotable	1	3	2			6
Non rép.	1	2	2	1		6
Oui	8	17	9	1		35

rédaction avec peu de fautes	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr	Total
Non	10	13	7	1		31
Non Cotable	1	3	2			6
Non rép.	2	6	4	1	1	14
Oui		2	1			3

Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : l'expression orale

Analyse croisée entre troubles constatés et QI

Oui	QI<65	65=<QI<70	70=<QI<75	75=<QI<80	80=<QI<85	85=<QI<90	90=<QI<100	commu	Total
Ne s'exprime pas	2		3	1	3		1		10
Difficilement comprendre	1		2		2		2		7
Par bribes, décousu	1	2	3	3	2		1		12
Abondamment mais confus	1	2	3	4	4	2	3	1	20
Aisément et correctement	1	3	2	2	2		4		14
Chronologie et raisonnement	4	2	2	3	2		6		19
	10	9	15	13	15	2	17	1	82
	4	7	9	11	9	3	9	2	54

Non	QI<65	65=<QI<70	70=<QI<75	75=<QI<80	80=<QI<85	85=<QI<90	90=<QI<100	commu	Total
Ne s'exprime pas	1	2	1	3	4		2		13
Difficilement comprendre	2	2	2	3	3		2		14
Par bribes, décousu	2	1	2	1	2		2		10
Abondamment mais confus	3		1	3	2		2		11
Aisément et correctement	3	1	3	4	3	1	2		17
Chronologie et raisonnement		1	2	4	4	1	1		13

Résultats globaux

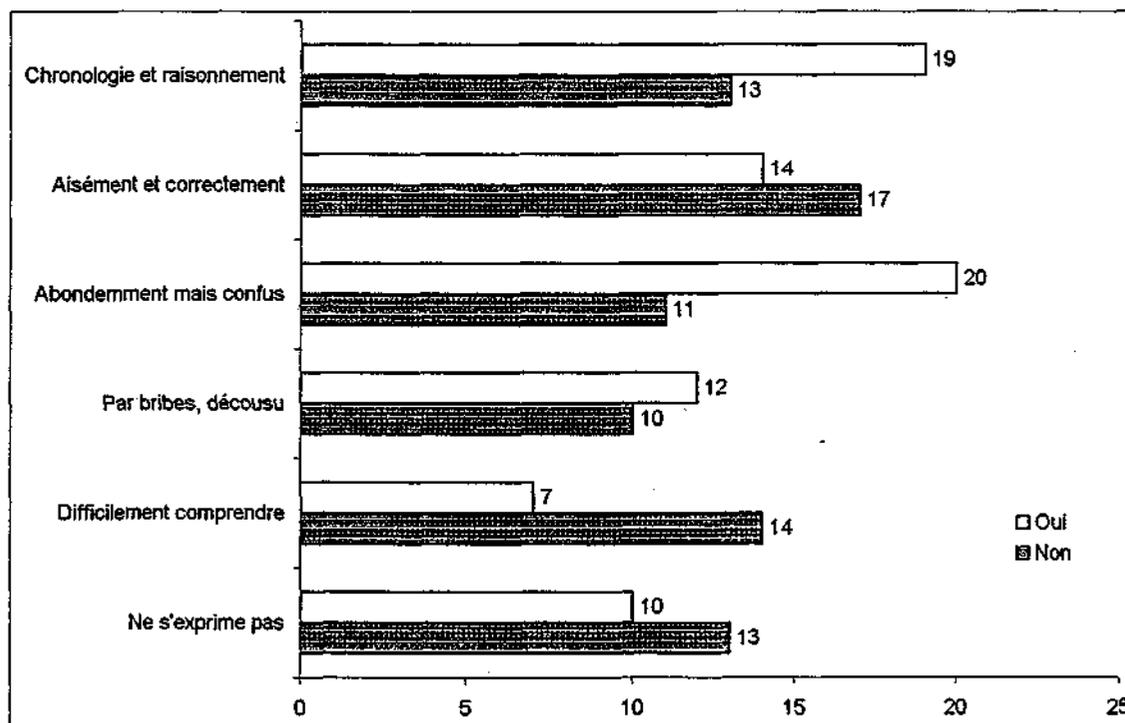
	Non	Oui	N. Rép.
Ne s'exprime pas	13	10	25
Difficilement comprendre	14	7	27
Par bribes, décousu	10	12	26
Abondamment mais confus	11	20	17
Aisément et correctement	17	14	17
Chronologie et raisonnement	13	19	19
	78	82	131

Analyse d'un tableau

$\chi^2 = 6.84$
5 degrés de liberté
 $p = 0.23289552$

Taux de réponse

55,6%



Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : les mathématiques

	A+ simple	A+ avec retenue	A+ sens acquis	S- Simple	S- avec retenue	S- sens acquis	X	X sens acquis	Division	/ sens acquis
Non	0	3	7	4	10	12	10	24	33	41
Oui	51	49	44	48	42	39	41	27	18	10

Addition simple	F	G
Non	0	0
Oui	18	33
Addition avec retenue	F	G
Non	1	2
Oui	17	32
Addition sens acquis	F	G
Non	1	6
Oui	16	28

Soustraction Simple	F	G
Non	2	2
Oui	16	32
Soustraction avec retenue	F	G
Non	5	5
Oui	13	29
Soustraction sens acquis	F	G
Non	5	7
Oui	12	27

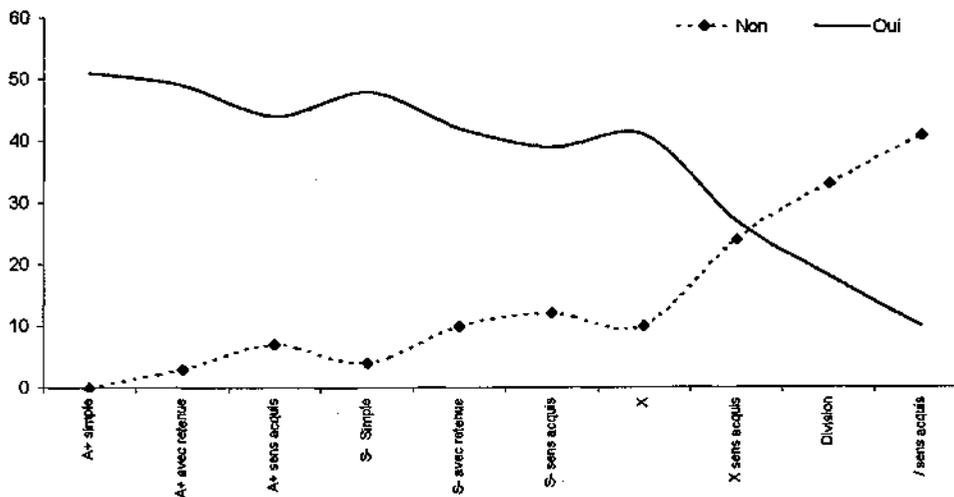
Multiplication	F	G
Non	4	6
Oui	14	27
Multiplication sens acquis	F	G
Non	9	15
Oui	9	18

Division	F	G
Non	14	19
Oui	4	14
Division sens acquis	F	G
Non	16	25
Oui	2	8

	Non	Oui
Addition simple	0	51
Addition avec retenue	3	49
Addition sens acquis	7	44
Soustraction Simple	4	48
Soustraction avec retenue	10	42
Soustraction sens acquis	12	39
Multiplication	10	41
Multiplication sens acquis	24	27
Division	33	18
Division sens acquis	41	10

numérai	Q1<65	65=<Q1<70	70=<Q1<75	75=<Q1<80	80=<Q1<85	85=<Q1<90	90=<Q1<100	No
Non	1	1	1		2			
Nr	2			2	1			
Oui	2	2	8	8	4	3	6	2
Partielle ment	1	2		1	2		3	

Chi² = 6.88 p = 0.33175548
6 degrés de liberté



Tableaux d'analyse des dossiers pédagogiques : l'enfant dans son travail

L'attention

Attention 1	Total	Filles		Garçons	
Absent ou aucune attention	6	2	0,1	4	0,1
Faible, distrait, rêveur	24	9	0,45	15	0,4
Bonne ou très bonne	15	5	0,25	10	0,3
Moyenne	6	2	0,1	4	0,1
Non réponse	3	2	0,1	1	0,0

20
 $\text{Khi}^2 = 1.29$ 4 degrés de liberté $p = 0.86299523$

Attention 1	Total de orientation ses	1	2	3	4	5	6	7
Absent ou aucune attention	6	3	1	1		1		
Bonne ou très bonne	15	7	1		2	2	2	1
Faible, distrait, rêveur	24	9	3	3	4	1	1	3
moyenne	6	3			2	1		
nr	3	2	1					

Attention 1	Total de orientation ses	6	Clis	Cm1	Cm2
Absent ou aucune attention	6	4			2
Bonne ou très bonne	15	1	8		6
Faible, distrait, rêveur	24	3	7	1	13
moyenne	6		3	2	1
nr	3	1		1	1

$\text{Khi}^2 = 13.98$
 4 degrés de liberté
 $p = 0.00735916$

Attention 1	Total de orientation ses	Non spé	Spéci
Absent ou aucune attention	6	6	
Bonne ou très bonne	15	7	8
Faible, distrait, rêveur	24	16	8
moyenne	6	3	3
nr	3	3	

$\text{Khi}^2 = 7.67$
 4 degrés de liberté
 $p = 0.10462637$

Attention 1	Total de orientation ses	Coll	Elém
Absent ou aucune attention	6	4	2
Bonne ou très bonne	15	1	14
Faible, distrait, rêveur	24	3	21
moyenne	6		6
nr	3	1	2

$\text{Khi}^2 = 14.01$
 3 degrés de liberté
 $p = 0.00288632$

Attention 1	Total de orientation ses	Etr	Fr	Tzig
Absent ou aucune attention	6	2	4	
Bonne ou très bonne	15	3	11	1
Faible, distrait, rêveur	24	8	16	
moyenne	6	3	3	
nr	3	2	1	

Attention série 2	Total	F	G
Non réponse	39	16	23
Bavard	5		5
Faible, distrait, rêveur	5	3	2
Agité	1		1
Concentré	1		1
Régulière	1		1
Manque de concentration	1		1
Persévérante	1	1	

L'enfant dans son travail

L'effort

Effort 1	total	Filles	Garçons
Aucun ou peu d'efforts	21	8	13
Abandon devant les difficultés	9	2	7
bien	4	1	3
Persévérant ou très persévérant	15	6	9
Beaucoup d'efforts	1		1
courageuse	1	1	
Nr	3	2	1

Effort 1	Total	1	2	3	4	5	6	7
Abandon devant les difficultés	9	4	2	1	1			1
Aucun ou peu d'efforts	21	11	2	2	2	1	1	2
Beaucoup d'efforts	1					1		
bien	4	1			1	1	1	
courageuse	1	1						
Nr	3		2		1			
Persévérant ou très persévérant	15	7		1	3	2	1	1

Effort 1	de orientati	6	Cls	Cm1	Cm2			
Abandon devant les difficultés	9	1	1	1	6	8	7	
Aucun ou peu d'efforts	21	6	4	1	10	15	11	
Beaucoup d'efforts	1		1	0	0	1	0	
bien	4		3	1	0	4	1	
courageuse	1	1		0	0	0	0	
Nr	3		1	1	1	3	2	
Persévérant ou très persévérant	15	1	8	0	6	14	6	

Effort 1	de orientati	Etr	Fr	Tzig
Abandon devant les difficultés	9		9	
Aucun ou peu d'efforts	21	9	12	
Beaucoup d'efforts	1		1	
bien	4	2	2	
courageuse	1		1	
Nr	3	2	1	
Persévérant ou très persévérant	15	5	9	1

Effort 2	Total	Filles	Garçons
Non réponse	42	16	26
abandon	1		1
dépassé	1	1	
n'essale pas	1		1
paresseux	1		1
peu persévérant	2	1	1
résigné	1		1
se laisse vivre	1		1
très attentiste	1		1
volontaire	1	1	
beaucoup d'efforts	1	1	
persévérant	1		1

Effort 1	Total	QI<65	65=<QI<70	<QI<75	<QI<80	<QI<85	<QI<90	QI<100	NC
Abandon devant les difficultés	9				2	3		4	
Aucun ou peu d'efforts	21	2	3	5	6	1	2	1	1
Beaucoup d'efforts	1			1					
bien	4	1	1			2			
courageuse	1		1						
Nr	3		1			1	1		
Persévérant ou très persévérant	15	1	1	3	3	2		4	1
		4	7	9	11	9	3	9	2

L'enfant dans son travail
Le travail personnel

	Total	Filles	Garçons
Aucun ou très peu	5	1	4
Faible ou très faible	2		2
Lent ou très lent	22	8	14
Bien ou correct	14	6	8
Rapide	7	3	4
Divers	3	1	2
Nr	1	1	

Chi² = 3.83 p = 0.70023785

	Total	Filles	Garçons
Nr	30	12	18
Négligé, peu soigné ou médiocre	8	3	5
Soigné ou très soigné	8	3	5
Bien ou très bien	3	2	1
Irrégulier	2		2
Echec en évaluation	1		1
En progrès constants	1		1
très médiocre	1		1

Travail personnel 1	orienta	1	2	3	4	5	6	7	8
Aucun ou très peu	5	1	2			1		1	4
Bien ou correct	14	5			3	2	2	2	9
Divers	3	3							0
Faible ou très faible	2	1		1					1
Lent ou très lent	22	13	2	2	3	2			9
Nr	1	1	1						1
Rapide	7	1	1	1	2		1	1	6

Chi² = 10.71 p = 0.09786252 6 degrés de liberté

Travail personnel 1	Total de QI < 65	65 = < QI < 70	70 = < QI < 75	75 = < QI < 80	80 = < QI < 85	85 = < QI < 90	90 = < QI	Non communiqué
Aucun ou très peu	5	2		1	1		1	
Bien ou correct	14		3	2	2	3		3
Divers	3		1	2				
Faible ou très faible	2				1		1	
Lent ou très lent	22	2	2	4	5	3	1	5
Nr	1						1	
Rapide	7		1	1	2	2		1

Travail personnel 1	Total	Etr	Fr	Tsig
Aucun ou très peu	5	1	4	
Bien ou correct	14	6	7	1
Divers	3	1	2	
Faible ou très faible	2	1	1	
Lent ou très lent	22	4	18	
Nr	1	1		
Rapide	7	4	3	

Chi² = 13.40
6 degrés de liberté
p = 0.03715610

Coll	Elém
2	3
	14
2	1
1	1
4	18
	1
	7

Chi² = 7.59
6 degrés de liberté
p = 0.26968170

Travail personnel 1	orienta	6	Clis	Cm1	Cm2
Aucun ou très peu	5	2			3
Bien ou correct	14		8	2	4
Divers	3	2			1
Faible ou très faible	2	1			1
Lent ou très lent	22	4	5	1	12
Nr	1			1	
Rapide	7		5		2

Total	Non spé	Spé
5	5	
14	6	8
3	3	
2	2	
22	16	6
1	1	
7	2	5

Chi² = 13.57
6 degrés de liberté
p = 0.03486230

Travail personnel 1	Total de orientation ses	Bien ou très bien	échec en évaluation	en progrès constants	Irrégulier	Négligé, peu soigné ou médiocre	Nr	Soigné ou très soigné	très médiocre
Aucun ou très peu	5					2	3		
Bien ou correct	14					1	10	3	
Divers	3						2	1	
Faible ou très faible	2						2		
Lent ou très lent	22	1	1	1	2	4	9	3	1
Nr	1						1		
Rapide	7	2				1	3	1	

Analyse de contenu des dossiers pédagogiques
Attitudes à l'égard des activités

	Autres renseignements 1	Total	Bon sens	Bonne mémoire	Difficulté de compréhension	Difficulté de mémorisation	Difficultés diverses	Divers	esprit d'observation	imagination++	Nr
Bon sens		7	1		1	1	1	2	1		
Bonne attention		7	4	1				1			1
Difficulté de compréhension		5			2						3
Difficulté de mémorisation		10	2		3	1	1				3
Difficultés d'attention		6		2	1			2		1	
Divers		4	1				2	1			
Nr		15									15

Autres renseignements 1	Total	F	G
Nr	15	7	8
Difficulté de mémorisation	10	3	7
Bon sens	7	2	5
Bonne attention	7	3	4
Difficultés d'attention	6		6
Difficulté de compréhension	5	3	2
Divers	4	2	2

Autres renseignements	Total	6	Cls	Cm1	Cm2
Bon sens	7	1	3	1	2
Bonne attention	7		4		3
Difficulté de compréhension	5	2			3
Difficulté de mémorisation	10	1	2	1	6
Difficultés d'attention	6	2			4
Divers	4		2	1	1
Nr	15	3	7	1	4

Analyse d'un tableau
Odds ratio = 0.54 (0.19 < OR < 1.55)
Lim. de conf. de l'OR à 95% selon Cornfield
Risque relatif = 0.73 (0.45 < RR < 1.18)
Limites de confiance du RR à 95% obtenues par

série de Taylor
Ignorez le risque relatif s'il s'agit d'une étude cas-témoins.

Chi² p

Non corrigé: 1.63 0.2013487
de Mantel-Haenszel: 1.61 0.2045522

corrigé de Yates: 1.08 0.2988109

***** Analyse Stratifiée *****
Résumé des tableaux 2

Odds ratio brut pour l'ensemble des strates = 0.4

Odds ratio standardisé de Mantel-Haenszel = 0.54
Limites de confiance à 95 % selon Cornfield
0.26 < 0.54 < 1.11

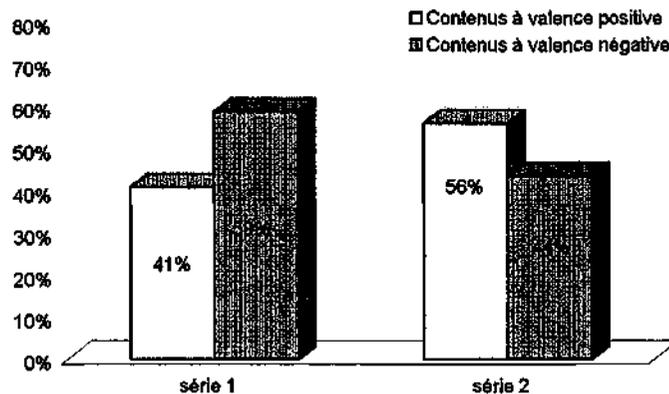
Chi² de Mantel-Haenszel = 2.65
p = 0.10382991

Risque relatif brut pour l'ensemble des strates = 0.73

Risque relatif standardisé selon Mantel-Haenszel de maladie, étant donné "exposition" = 0.73
Limites de confiance de Greenland/Robins = 0.52 < MHRR < 1.03

Autres renseignements 2	Total de nos	F	G
Nr	22	9	13
Bon sens	7	3	4
Difficulté de compréhension	5	1	4
Difficulté de mémorisation	5	3	2
Divers	5		5
Difficultés diverses	4	2	2
Bonne mémoire	2	1	1
esprit d'observation	2	1	1
imagination++	2		2

	série 1	série 2	
Contenus à valence positive	41%	56%	1,1%
Contenus à valence négative	59%	44%	1,5%



L'avis des Maîtres
analyse croisée avec le niveau scolaire

Libelle chapitre	Libelle	Argument 1	Total	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr
Pas de réponse	Pas de réponse	00	1			1		
Aspect Pédagogique	Lecture	11	1			1		
Aspect Pédagogique	Evaluation du niveau scolaire	15	8	3	3	2		
Aspect Pédagogique	Progression constatée	17	3	1	1	1		
Aspect Pédagogique	Nécessité d'une autre pédagogie	18	1			1		
Aspect Pédagogique	Référence à l'aspect professionnel	19	1	1				
Le maître	Déni de la déficience intellectuelle	21	2		1	1		
Le maître	Doute - hésitation	22	1					1
La psychologie	Psychologie cognitive	51	4		2	2		
La psychologie	Psychologie des affects	52	3		3			
La psychologie	Évocation de troubles psychologiques	54	2	2				
La scolarisation	Historique de la scolarisation et des difficultés	60	12	3	8	1		
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	5		1	2	2	
La scolarisation	Prédiction de difficultés ou d'échec	62	10	3	5	2		

Libelle chapitre	Libelle	Argument 2	Total	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr
Aspect Pédagogique	Prestations scolaires	10	1		1			
Aspect Pédagogique	Maîtrise de la langue écrite	12	2		1	1		
Aspect Pédagogique	Maîtrise de la langue orale	13	1			1		
Aspect Pédagogique	Evaluation du niveau scolaire	15	9	1	6	1		1
Aspect Pédagogique	Progression constatée	17	4	1	2		1	
Aspect Pédagogique	Nécessité d'une autre pédagogie	18	4	1	1	1	1	
Aspect Pédagogique	Référence à l'aspect professionnel	19	1			1		
Le maître	Doute - hésitation	22	1			1		
La famille	Problèmes sociaux	40	2	1	1			
La famille	Difficultés familiales	41	1		1			
La famille	Origine étrangère	42	1		1			
La psychologie	Psychologie cognitive	51	6	4	1	1		
La psychologie	Psychologie des affects	52	5	2	2	1		
La psychologie	Psychologie des comportements	53	4		3	1		
La scolarisation	Historique de la scolarisation et des difficultés	60	1			1		
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	5		2	3		
La scolarisation	Prédiction de difficultés ou d'échec	62	3	1	2			

Libelle chapitre	Libelle	Argument 3	Total	Ce1	Ce2	Cm1	Cm2	Nr
La psychologie	Psychologie des affects	52	8	4	3			1
Aspect Pédagogique	Evaluation du niveau scolaire	15	7		6	1		
La psychologie	Psychologie cognitive	51	7	2	3	2		
La scolarisation	Prédiction de difficultés ou d'échec	62	4	1	1	2		
Aspect Pédagogique	Maîtrise de la langue écrite	12	2	1		1		
Aspect Pédagogique	Nécessité d'une autre pédagogie	18	2	1		1		
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	2		1	1		
Aspect Pédagogique	Autres disciplines	18	1		1			
Aspect Pédagogique	Lecture	11	1		1			
Aspect Pédagogique	Maîtrise de la langue orale	13	1		1			
Aspect Pédagogique	Progression constatée	17	1		1			
Aspect Pédagogique	Référence à l'aspect professionnel	19	1				1	
La famille	Difficultés familiales	41	1	1				
La famille	Problèmes sociaux	40	1		1			
Le maître	Doute - hésitation	22	1		1			

Libelle chapitre	Libelle	Argument 10	Total	Cm1
Le maître	Doute - hésitation	22	1	1

Libelle chapitre	Libelle	Argument 4	Total	Ce1	Ce2	Cm1	Nr
Aspect Pédagogique	Evaluation du niveau scolaire	15	1	1			
Aspect Pédagogique	Mathématiques	14	6	1	4	1	
Aspect Pédagogique	Nécessité d'une autre pédagogie	18	2	1	1		
Aspect Pédagogique	Progression constatée	17	2	1	1		
Aspect Pédagogique	Référence à l'aspect professionnel	19	1			1	
La famille	Origine étrangère	42	1				1
La psychologie	Psychologie cognitive	51	3		1	2	
La psychologie	Psychologie des affects	52	3		2	1	
La psychologie	Psychologie des comportements	53	2	1	1		
La relation	Socialisation	30	1		1		
La scolarisation	Prédiction de difficultés ou	62	3		2	1	
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	5	2	3		

Libelle chapitre	Libelle	Argument 5	Total	Ce1	Ce2	Cm1	Nr
Aspect Pédagogique	Evaluation du niveau scolaire	15	3	1	2		
Aspect Pédagogique	Lecture	11	1	1			
Aspect Pédagogique	Maîtrise de la langue écrite	12	1				1
Aspect Pédagogique	Référence à l'aspect professionnel	19	1			1	
La famille	Difficultés familiales	41	1		1		
La psychologie	Psychologie cognitive	51	4		4		
La psychologie	Psychologie des affects	52	3		2	1	
La psychologie	Psychologie des comportements	53	3	1	1	2	
La scolarisation	Prédiction de difficultés ou	62	1		1		
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	5	3	2		
Le maître	Déni de la déficience intellectuelle	21	1			1	

Libelle chapitre	Libelle	Argument 6	Total	Ce1	Ce2	Cm1
Aspect Pédagogique	Evaluation du niveau scolaire	15	1		1	
Aspect Pédagogique	Maîtrise de la langue écrite	12	1	1		
Aspect Pédagogique	Nécessité d'une autre pédagogie	18	1			1
Aspect Pédagogique	Progression constatée	17	1		1	
Aspect Pédagogique	Référence à l'aspect professionnel	19	1		1	
La famille	Difficultés familiales	41	1		1	
La psychologie	Psychologie cognitive	51	1		1	
La psychologie	Psychologie des comportements	53	1		1	
La relation	Socialisation	30	1			1
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	2	1	1	

Libelle chapitre	Libelle	Argument 7	Total	Ce1	Ce2	Cm1
Aspect Pédagogique	Nécessité d'une autre pédagogie	18	2	1	1	
Aspect Pédagogique	Progression constatée	17	1	1		
La famille	Origine étrangère	42	1		1	
La relation	Communication	31	1			1
La scolarisation	Prédiction de difficultés ou	62	1		1	
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	1		1	
Le maître	Doute - hésitation	22	1	1	1	

Libelle chapitre	Libelle	Argument 8	Total	Ce1	Ce2	Cm1
Aspect Pédagogique	Progression constatée	17	1		1	
La famille	Problèmes sociaux	40	1			1
La psychologie	Psychologie des affects	52	1	1		
La psychologie	Psychologie des comportements	53	1		1	
La scolarisation	Proposition explicite d'orientation	61	1		1	

Libelle chapitre	Libelle	Argument 9	Total	Ce1	Cm1
La scolarisation	Prédiction de difficultés ou	62	1	1	
Le maître	Doute - hésitation	22	1		1

Documents relatifs à la troisième partie : essai de typologie
psychologique
Exemplaire de compte-rendu d'examen psychologique

COMPTE RENDU
DES EXAMENS PSYCHOLOGIQUES

NOM et prénoms de l'enfant

Feuillet rédigé par :

Sexe : M

Né(e) le 13-10- à

Qualité : P.S.

Date :

Établissement :

Cours suivi : CM2

COMPTE RENDU DES EXAMENS PSYCHOLOGIQUES

Nature des examens	Date	Niveau intellectuel ou Q.I.													
WISC-R	22-10-	<table border="0"> <tr> <td>inf 9</td> <td rowspan="5">} QI V. 91</td> <td>Ci 9</td> <td rowspan="5">} QIP. 77</td> </tr> <tr> <td>Sim 9</td> <td>Ai 7</td> </tr> <tr> <td>Arith (6)</td> <td>Cu (4)</td> </tr> <tr> <td>Voc 9</td> <td>Ac 9</td> </tr> <tr> <td>Comp 10</td> <td>Ca (5)</td> <td>E. 83</td> </tr> </table>	inf 9	} QI V. 91	Ci 9	} QIP. 77	Sim 9	Ai 7	Arith (6)	Cu (4)	Voc 9	Ac 9	Comp 10	Ca (5)	E. 83
inf 9	} QI V. 91	Ci 9	} QIP. 77												
Sim 9		Ai 7													
Arith (6)		Cu (4)													
Voc 9		Ac 9													
Comp 10		Ca (5)		E. 83											
La pipe et le rat (Leprieux)	8-11-	NLL CM2 RC CM2 Pi CE14													
Test des cycles élémentaire et Moyen															
Français (Leprieux)	" " "	CM2 moyen } difficultés à l'écrit													
Mathématiques		CM2 moyen }													
Contacteurs - parents															
institutrice															

est présentée par ses parents, il se montre plutôt réservé, manquant d'assurance, stable et soucieux de bien faire. Sa propreté corporelle est plus que douteuse et ses vêtements plutôt négligés et souillés.

On n'observe rien de particulier dans son histoire si ce n'est un attachement excessif à sa mère "il ne voulait pas la lâcher" au point de ne pas fréquenter l'école avant l'âge de 6 ans et encore on observe alors une adaptation "pas bonne du tout!"

Son père est maçon, d'origine portugaise, sa mère vit avec foyer, d'origine française. Il a une grande sœur de 17 ans, un grand frère de 14 ans et une petite sœur de 5 ans 1/2. Il garde

T.S.V.P.



néanmoins un excellent souvenir de sa première séparation d'avec son milieu familial : l'a vu peindre durant 10 jours en classe de mer.

Il n'aimerait pas jouer avec des copains mais préférerait aller "donner un coup de main à la ferme des voisins" lui-même dit qu'il n'aime pas jouer avec ceux qui "font des bêtises dans le village". Il souhaite devenir maçon ou paysan, aime le grand air et son père voudrait qu'il apprenne un métier à 14a.

A l'écrit ses cahiers sont mal tenus, ses affaires sont en grand désordre et il apparaît que l'écrit lui pose surtout des difficultés. A une épreuve de QCM il manifesta un niveau moyen de CM2 en français et un niveau moyen ~~de~~ ^{de} CM1 en math. Son niveau de lecture (fin CE1 début CE2) lui conférant une certaine lenteur dans ce type d'activité.

Son efficacité intellectuelle mesurée au WISC-R donne un niveau d'ensemble normal faible avec une différence significative entre le niveau verbal normal et le niveau des performances normal faible. L'étude du profil montre des difficultés particulières à l'analyse et la synthèse des éléments ordonnés de l'espace plan ce qui induit probablement une certaine lenteur dans la manipulation des symboles numériques et les difficultés observées à l'écrit (lecture et orthographe). Même si ce type de difficultés peut avoir pour origine une angoisse d'abandon précoce, manifestée encore lors de la scolarisation tardive, coïncidant à peu près avec la naissance de la petite sœur, il semble bien qu'un projet d'internat pour l'année scolaire 95-96 soit possible, voire souhaitable, pour l'année scolaire 95-96. Il y trouverait des règles socialisantes de vie en groupe, ainsi que des habitudes concernant l'hygiène corporelle ; ~~et~~ des activités de loisir capables d'envier ses possibilités créatrices peu stimulées actuellement. Dans la mesure où il maintiendra son projet de devenir maçon, c'est l'ÉREA de Briande qui offrirait toutes ces possibilités. Son admission en 6^e de collège paraît déjà compromise et une admission en SEGRA à l'institut de Jels lui permettrait d'envisager un projet dans l'agriculture.

orientation ses	sexe	Sig.	Code_QI	N° de dossier	QIT	QI P	Qiv	Rap QIP-QUIV	TP	TP2	TP3	TS	TS1	TS2	T lec	Entretien
Brives	G	4	C	1	75	76	79	-3	00			01		01		01
Brives	F	1	Nc	2				0	00			01		01		01
Brives	F	1	B	3	68	77	66	11	00			00				
Brives	G	1	C	4	72	75	75	0	00			00				
Brives	F	1	D	5	78	95	67	28	00							
Brives	G	3	C	6	73	75	78	-3	00			01		02		06
Brives	F	1	G	7	97	102	93	9	01			02				
Brives	F	4	G	8	81	96	88	8	01			01	02	02		06
Brives	F	1	D	9	78	80	80	0	01			00		02		
Brives	G	5	A	10	60	64	64	0	00			01		01		01
Brives	G	5	G	11	90	99	84	15	01			01	02	02		06
Brives	G	1	F	12	85	84	86	-4	00			00		00		
Brives	G	1	C	13	70	70	75	-5	00			03				
Brives	G	2	A	14	60	64	64	0	00							
Brives	F	1	E	15	81	89	78	11	00			01		02		02
Brives	F	1	G	16	90	92	90	2	00			03				01
Brives	G	1	E	17	81	85	81	4	00			02		01		01
Chambon	F	4	B	18	68	73	69	4	00				00			06
Chambon	F	5	A	19	64	65	70	-5	02	03		00				06
Chambon	G	7	E	20	82	75	92	-17	04							06
Chambon	F	2	F	21	88	87	92	-5	00							06
Chambon	F	4	D	22	78	85	75	10	03	02		01		02		04
Chambon	G	1	G	23	92	93	83	10	00			03		01		
Chambon	F	1	Nc	24				0	02	01	03	03				
Chambon	G	1	B	25	65	57	67	-10	02			03				06
Chambon	G	1	D	26	76			0	01	02	03	03				
Chambon	G	7	G	27	92	94	92	2	04							04
Chambon	F	4	B	28	65	66	70	-4	04							06
Vals	G	2	D	29	81	91	75	16	00			01		03		03
Vals	G	5	C	30	74	83	72	11	00							03
Vals	G	1	B	31	65	48	86	-38	00			04				
Vals	G	2	D	32	77	89	70	19	00							
Vals	G	7	E	33	81	88	78	10	00			01		01	03	
Vals	G	3	F	34	86	81	94	-13	00							
Vals	G	1	E	35	81	87	79	8	00			01		01		03
Vals	G	4	B	36	65	61	75	-14	01			03				03
Vals	G	1	G	37	92	96	90	6	00			02		01		01
Vals	G	2	E	38	81	96	87	9	00							03
Vals	G	1	G	39	91	98	87	11	00			01		03		03
Vals	G	1	C	40	72	64	85	-21	00			01		01	03	02
Vals	G	4	G	41	90			0	05							01
Yssingeaux	G	2	E	42	86	92	82	10	00			03				06
Yssingeaux	G	3	D	43	83	87	82	5	01	03		03				06
Yssingeaux	F	1	A	44	63	70	64	6	01	03		03				06
Yssingeaux	F	5	B	45	69	89	57	32	05							06
Yssingeaux	G	4	C	46	73	84	99	15	05	05						06
Yssingeaux	G	6	D	47	79	89	74	15	01			01				04
Yssingeaux	G	3	D	48	78	79	81	-2	01			01		01		06
Yssingeaux	G	1	D	49	77	84	76	8	01	03		01				06
Yssingeaux	F	1	E	50	81	79	81	-2	00							
Yssingeaux	F	6	D	51	75	77	78	-1	01			01				06
Yssingeaux	F	7	C	52	70	68	76	-8	01			01				06
Yssingeaux	F	1	C	53	73	68	84	-16	00					04		03
Yssingeaux	G	6	E	54	82	95	74	21	04	05	05					06

Dossiers psychologiques

Tableau de récolement des tests utilisés

	QIT	QIP	QIV
Moy st.	74,889	75,204	72,519
Moy harm	76,646	79,143	77,295
Ec moyen	7,595	10,242	7,213
Ec type	9,256	12,232	8,808

TP = Test projectif	
code	libelle
01	Test de D10
02	Test du Bonhomme
03	Dessin de famille
04	Rorschach
05	Divers

T lec = Test de lectures	
Code	libelle
01	L'alouette
02	La Pipe et le Rat
03	Jeannot et Georges
04	Autres

TS= Test scolaire	
Code	libelle
01	Test de Bourdier
02	ESQ 64
03	Tests divers
04	Batterie élémentaire

Les codes renvoient à un type de test

Exemple d'analyse des données psychologiques

Analyse des dossiers psychologiques

	QIP	QIV	QIT
QI<65	6	4	4
65=<QI<70	4	4	7
70=<QI<75	3	6	9
75=<QI<80	8	13	11
80=<QI<85	6	9	9
85=<QI<90	10	6	3
90=<QI<100	12	7	9

QIT/QIV	Kh ² = 2.75 6 degrés de liberté . p = 0.83972582
QIT/QIP	Kh ² = 9.41 6 degrés de liberté p = 0.15185593

t entre les QI perf et verbaux

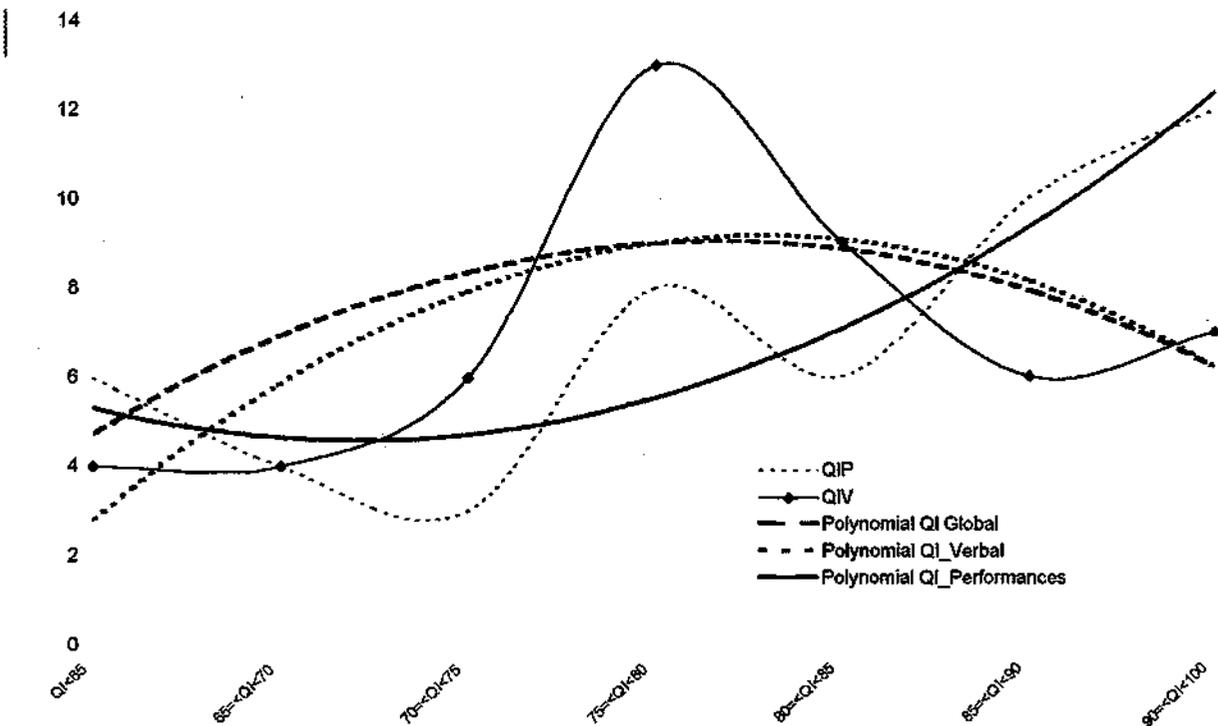
Valeur absolue var QI	F	G
38		1
32	1	
28	1	
21		2
19		1
17		1
16	1	1
15		3
14		1
13		1
11	2	2
10	1	4

6 17 43%
0,30 0,50

Qiv	Ce1	Ce2	Cm1
74	2		
72	1		
70	2	1	
69		2	
67	1		1
66		1	
64	1	2	
57	1		

QI P	Ce1	Ce2	Cm1
73		1	
70		1	1
68		1	1
66	1		
65	1		
64	1	2	
61	1		
57	1		
48			1

Analyse polynomiale



Analyse des dossiers psychologiques

QIP

libelle	QIP	QIV
QI<65	6	4
65=<QI<70	4	4
70=<QI<75	3	6
75=<QI<80	8	13
80=<QI<85	6	9
85=<QI<90	10	6
90=<QI<100	12	7

libelle	Total	Etr	Fr	Tzig
QI<65	6	2	4	
65=<QI<70	4	1	3	
70=<QI<75	3	2	1	
75=<QI<80	8	3	5	
80=<QI<85	6	3	3	
85=<QI<90	10	4	5	1
90=<QI<100	12	2	10	

Kh² = 4.22
p = 0.64691649

QIP	Total	F	G
QI<65	6		6
65=<QI<70	4	4	
70=<QI<75	3	2	1
75=<QI<80	8	3	5
80=<QI<85	6	1	5
85=<QI<90	10	4	6
90=<QI<100	12	3	9

Kh² = 13.58

p = 0.03468550 <-

QIV	Total	F	G
QI<65	4	2	2
65=<QI<70	4	2	2
70=<QI<75	6	2	4
75=<QI<80	13	4	9
80=<QI<85	9	3	6
85=<QI<90	6	1	5
90=<QI<100	7	3	4

Kh² = 1.99

p = 0.92022022

libelle	Total	Non spé	Spéci
QI<65	6	4	2
65=<QI<70	4	2	2
70=<QI<75	3	3	
75=<QI<80	8	4	4
80=<QI<85	6	4	2
85=<QI<90	10	7	3
90=<QI<100	12	7	5

Kh² = 3.03

p = 0.80494185

libelle	Total	Non spé	Spéci
QI<65	4	2	2
65=<QI<70	4	3	1
70=<QI<75	6	2	4
75=<QI<80	13	8	5
80=<QI<85	9	7	2
85=<QI<90	6	4	2
90=<QI<100	7	5	2

QIP	Total	Coll	Etém
QI<65	6	1	5
65=<QI<70	4	1	3
70=<QI<75	3		3
75=<QI<80	8	3	5
80=<QI<85	6	1	5
85=<QI<90	10	1	9
90=<QI<100	12	1	11

QIV	Total	Coll	Etém
QI<65	4	1	3
65=<QI<70	4	1	3
70=<QI<75	6	1	5
75=<QI<80	13	1	12
80=<QI<85	9	3	6
85=<QI<90	6	1	5
90=<QI<100	7		7

QIP	Total	?	ce1	ce2	cm1	cm2
QI<65	6		3	2	1	
65=<QI<70	4		2	1	1	
70=<QI<75	3			2	1	
75=<QI<80	8			7	1	
80=<QI<85	6		1	3	1	1
85=<QI<90	10		5	4	1	
90=<QI<100	12	1	2	2	6	1

QIV	Total	?	ce1	ce2	cm1	cm2
QI<65	4		2	2		
65=<QI<70	4		1	3		
70=<QI<75	6		5	1		
75=<QI<80	13		3	8	2	
80=<QI<85	9	1	2	1	4	1
85=<QI<90	6			1	4	1
90=<QI<100	7			5	2	

CE1	Kh ² = 18.63 6 degrés de liberté p = 0.00483758
CE2	Kh ² = 4.33 6 degrés de liberté p = 0.63191557
CM1	Kh ² = 8.93 6 degrés de liberté p = 0.17736222

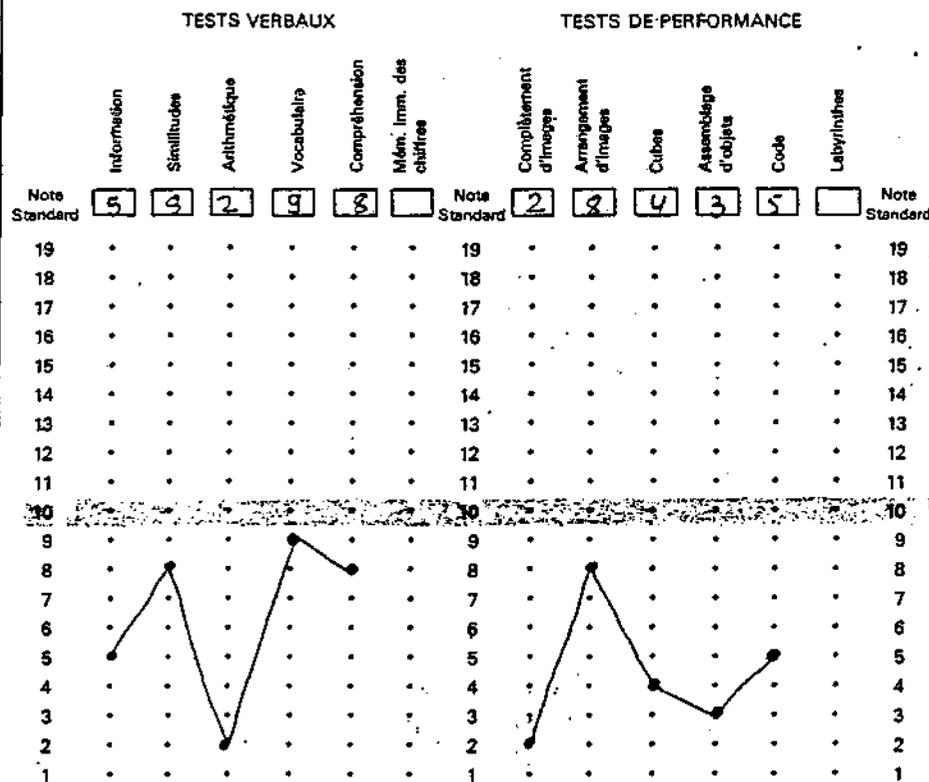
WISC-R FEUILLE DE NOTATION

Echelle d'Intelligence de Wechsler
pour Enfants - Forme Révisée

NOM _____ AGE _____
 PRÉNOM _____ SEXE F
 ADRESSE _____
 ECOLE _____ CLASSE 1er/1e
 ENVOYÉ PAR _____
 EXAMINÉ PAR _____ LIEU _____

PROFIL AU WISC-R

La psychologue désirant obtenir le profil des résultats aux tests du sujet inscrira une croix sur le point correspondant à la note standard du sujet pour chaque test particulier, puis tracera un trait entre les croix.*



* Voir chapitre 4 du manuel sur les différences entre les notes aux tests.

OBSERVATIONS

Année	Mois	Jour
Date de l'examen	<u>11</u>	<u>6</u>
Date de naissance	<u>7</u>	<u>21</u>
Age	<u>11</u>	<u>4</u>

	Note Brute	Note Standard
TESTS VERBAUX		
Information	<u>9</u>	<u>5</u>
Similitudes	<u>11</u>	<u>8</u>
Arithmétique	<u>7</u>	<u>2</u>
Vocabulaire	<u>27</u>	<u>9</u>
Compréhension	<u>17</u>	<u>8</u>
(Mém. imm. des chiffres)	()	()
Note Verbale		<u>32</u>
TESTS DE PERFORMANCE		
Compl. d'images	<u>12</u>	<u>2</u>
Arrang. d'images	<u>22</u>	<u>8</u>
Cubes	<u>14</u>	<u>4</u>
Assemblage d'objets	<u>14</u>	<u>3</u>
Code	<u>34</u>	<u>5</u>
(Labyrinthes)	()	()
Note de Performance		<u>22</u>

	Note Standard	Q.I.
Note Verbale	<u>32</u>	<u>78</u>
Note de Performance	<u>22</u>	<u>61</u>
Note d'Echelle Totale	<u>54</u>	<u>66</u>

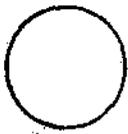
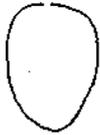
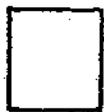
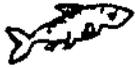
* Estimée si 4 tests passés

Le test de développement de Maxime PRUDHOMMEAU

Ecole : _____

Nom : _____ Age : _____

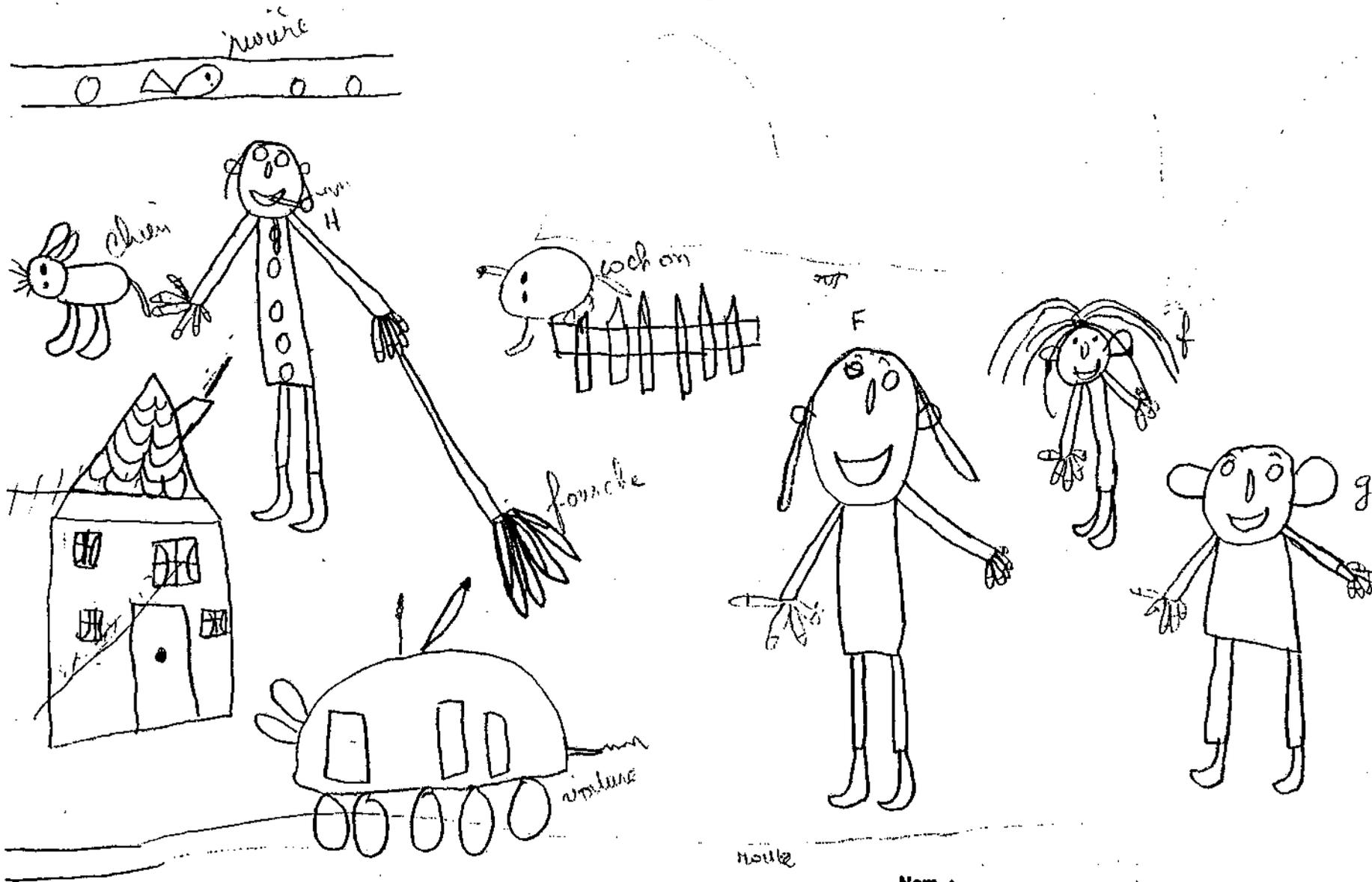
Date : _____

Ref: DP15.0 © 1977 - Pierre DUFOR - La Roche-ollaiville - 91290 ARPAJON

DESSINEZ UN PAYSAGE AVEC

un homme, une route, une femme, des montagnes, un garçon, une maison, une fille, une rivière, un animal, une auto



Exemple de test projectif : le D-10 de Jean LE MEN

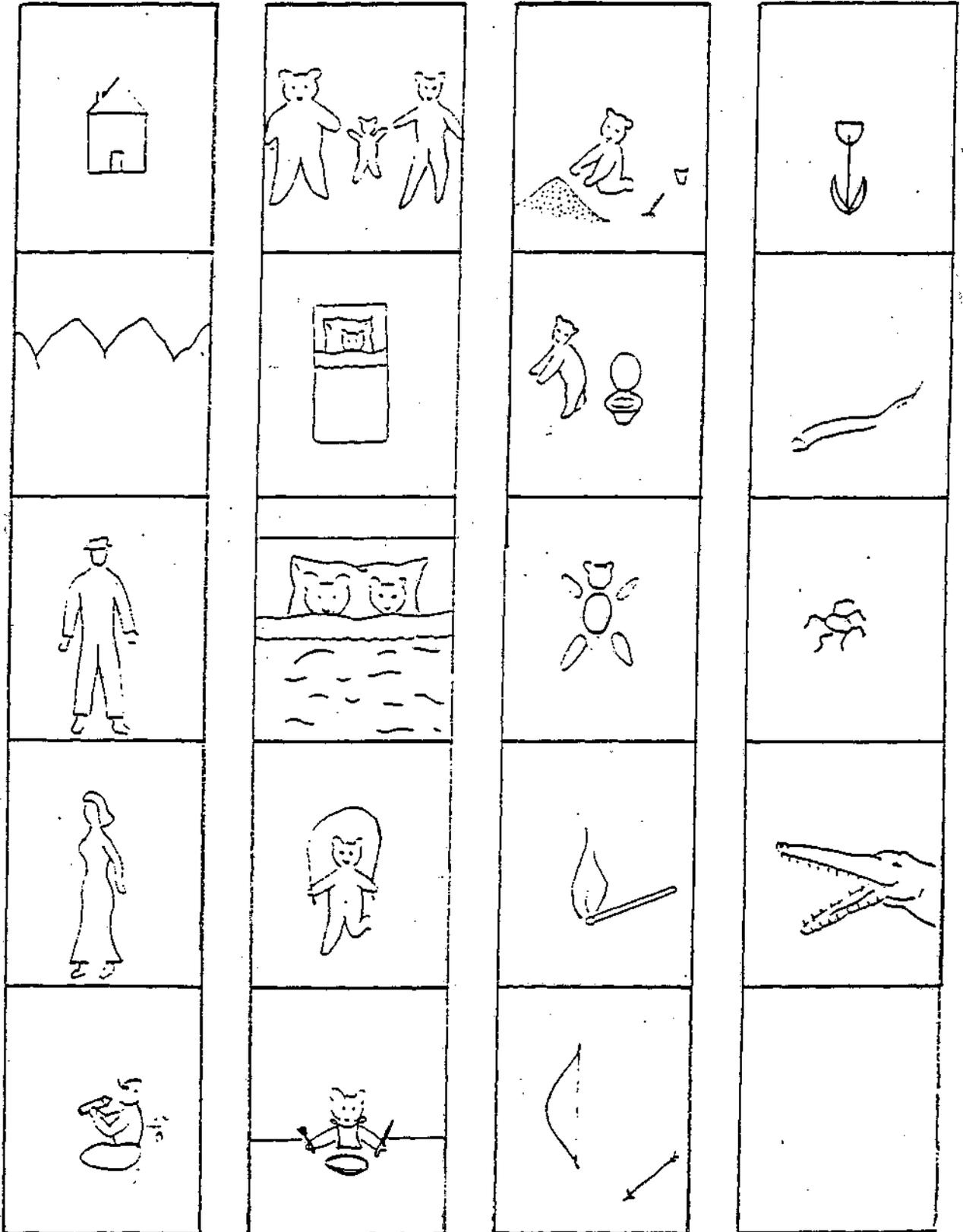
Nom :

Exemple de test projectif : le D 19

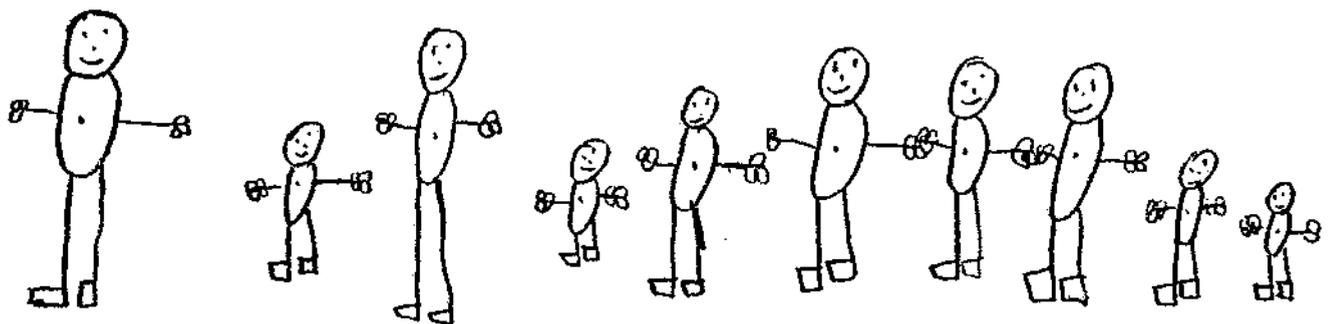
âge : _____

D 19

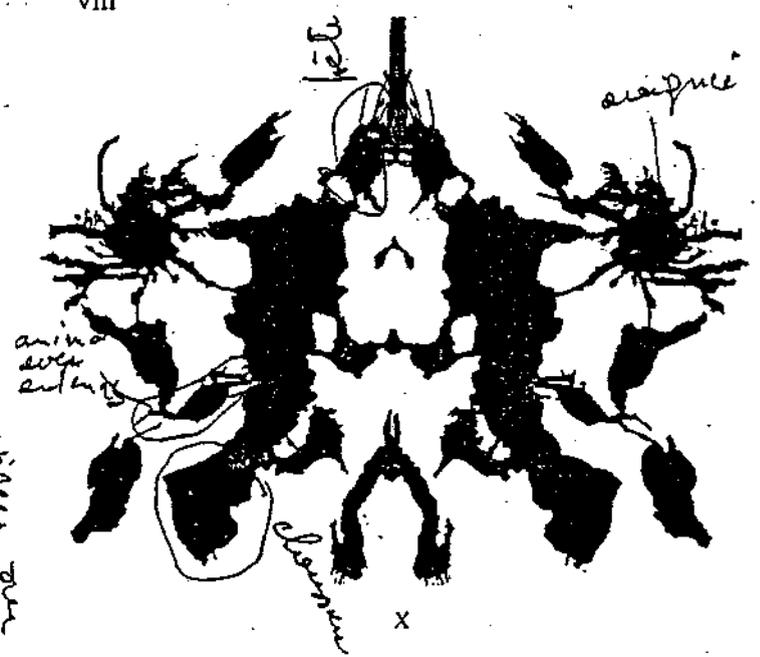
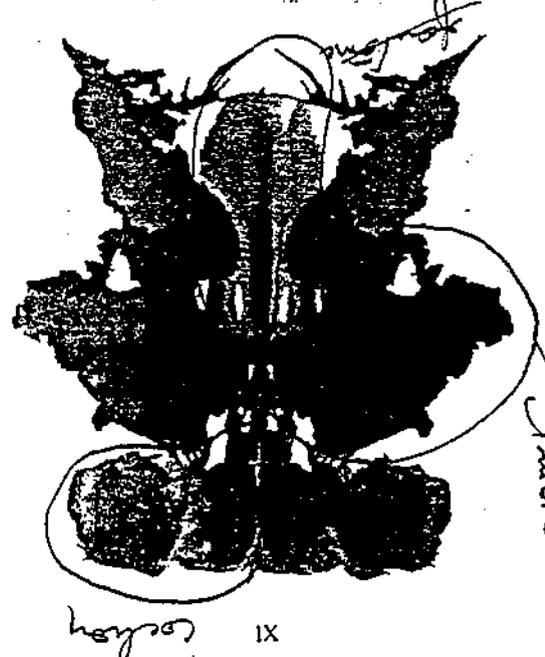
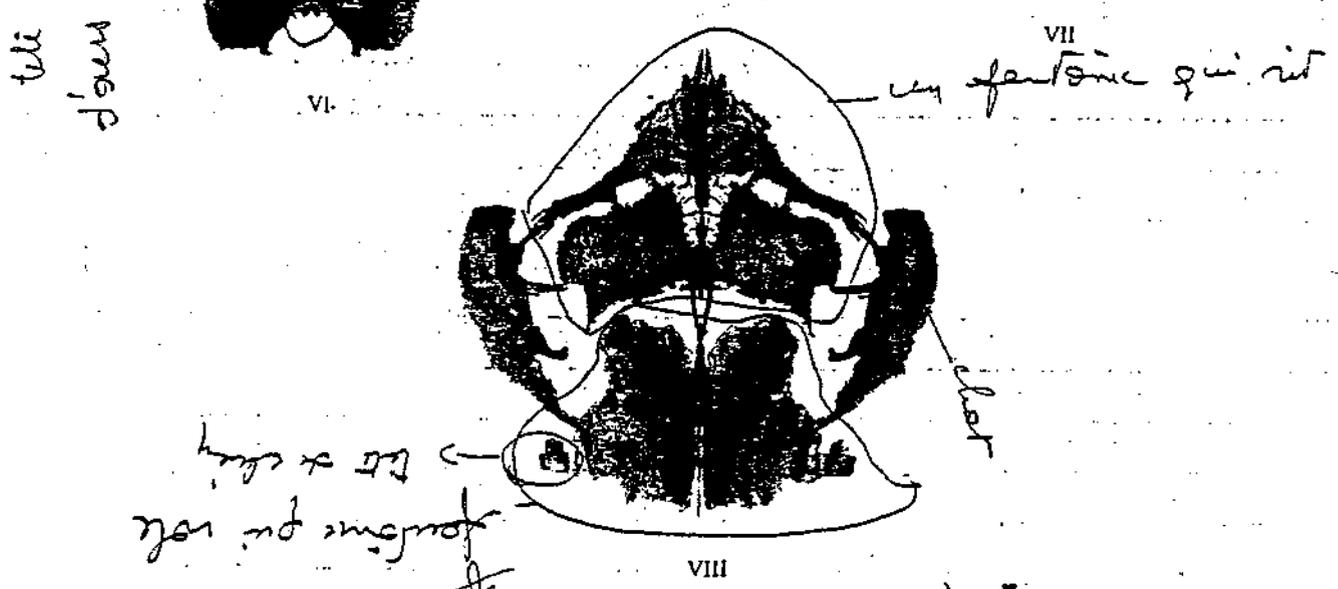
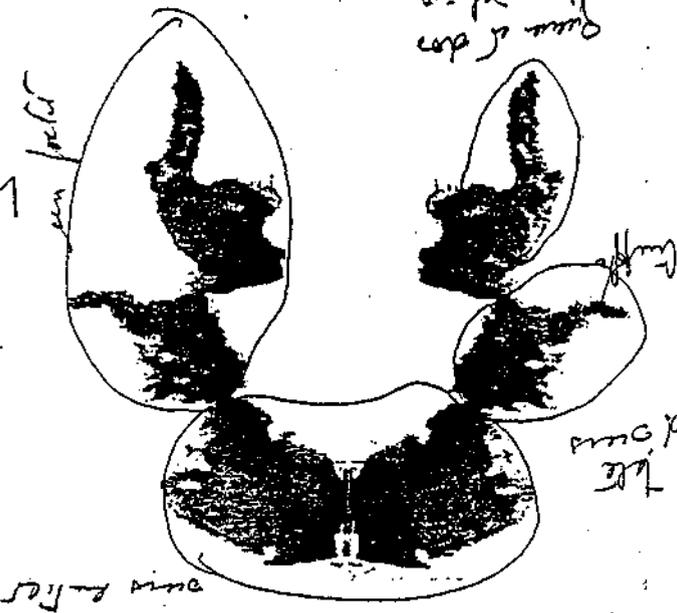
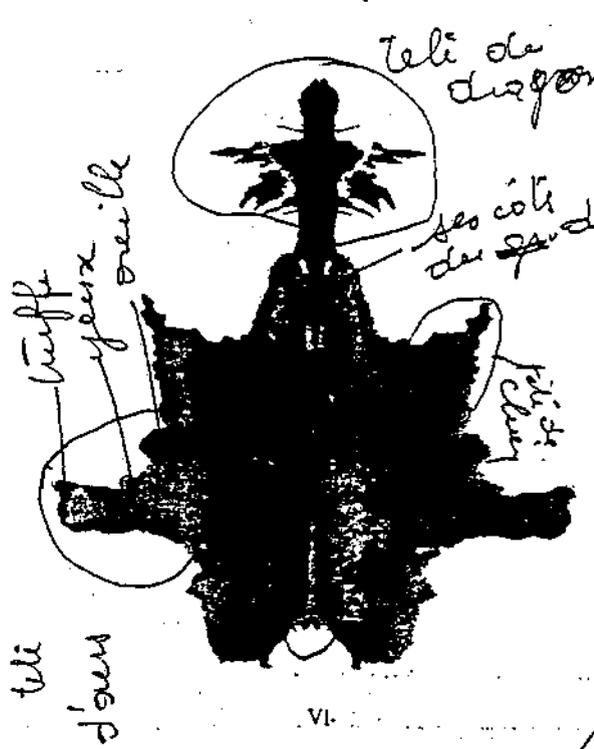
école : _____ date : _____ adresse : _____



Exemple de test projectif : le dessin de famille (Gilles et Eric)



Exemple de test projectif : les figures de RORSCHACH (Protocole d'Eric)

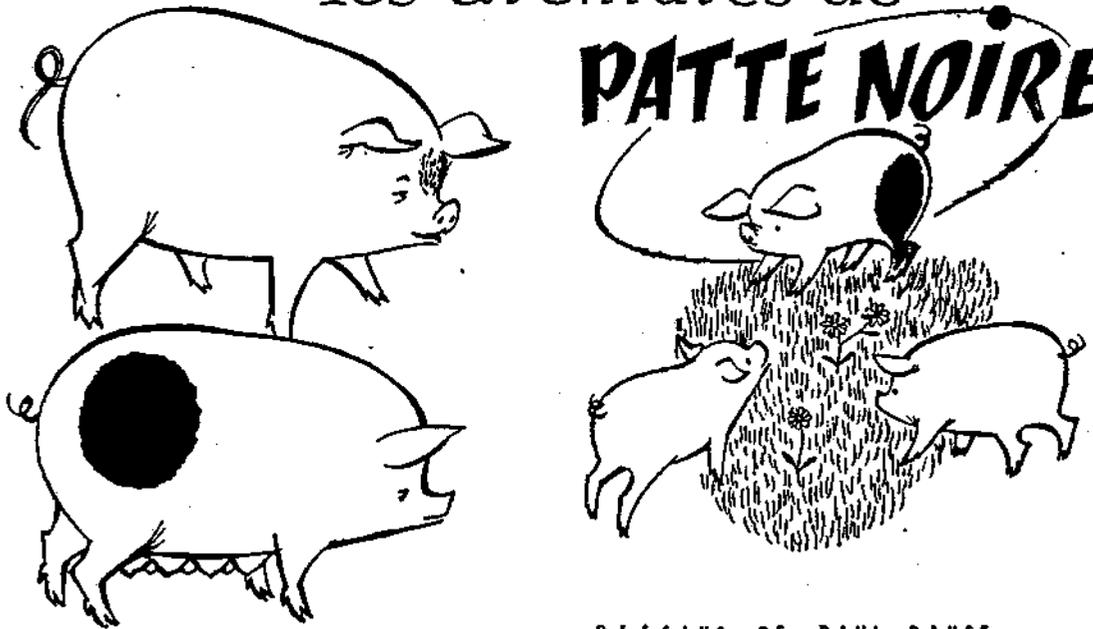


Exemple de test projectif : le Thématic Aperception Test (planches 1 et 2)

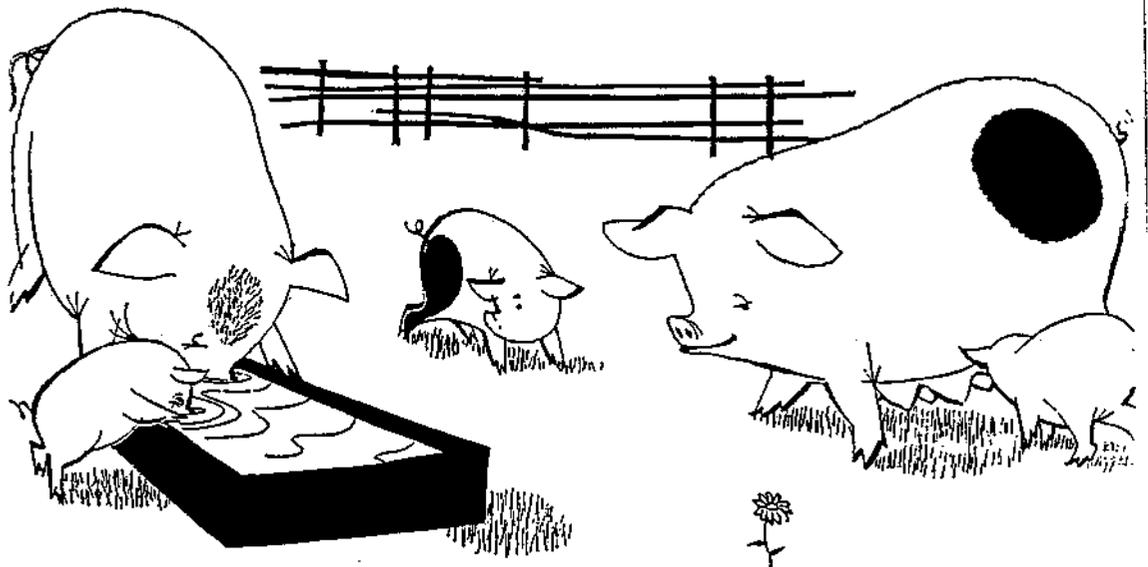


les aventures de

PATTE NOIRE



DESSINS DE PAUL DAUCE



Protocole d'examen du TEST DU BONHOMME de Fl. Goodenough

Nom et prénom du sujet : _____
 Age : 11 ans 4 mois.

Date de l'examen : 1995
 Ecole fréquentée : _____

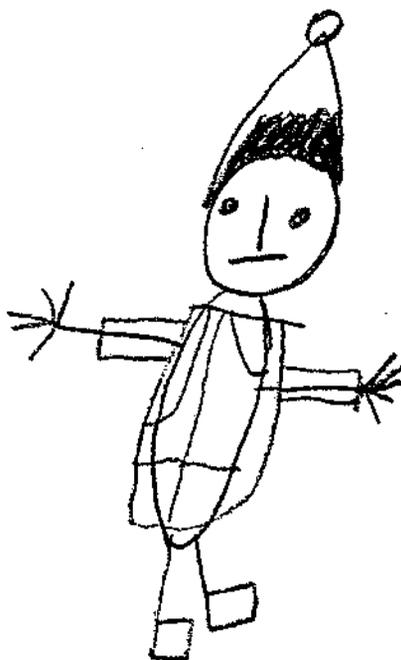
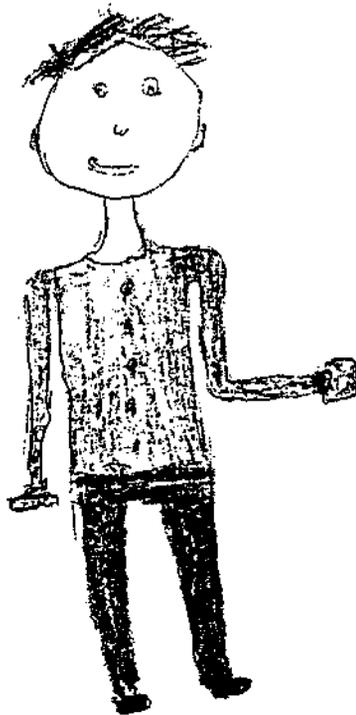
I. Cotation

Catégorie A		/1	
Catégorie B	Points	Catégorie B	
1. Tête présente.....	1	27. Main distincte des doigts et bras.....	
2. Jambes présentes.....	1	28. Jointure des bras.....	
3. Bras présents.....	1	29. Jointure des jambes.....	
4. Tronc présent.....	1	30. Proportion de la tête.....	
5. Haut, tronc sup. à la largeur.....	1	31. Proportion des bras.....	
6. Epaules nettement indiquées.....	1	32. Proportion des jambes.....	
7. Bras et jambes attach. pt. qlcq. tronc.	1	33. Proportion des pieds.....	
8. Bras et jamb. attach. bon endr. tronc.		34. Double dimens. des bras et jambes....	
9. Cou présent.....		35. Présence du talon.....	
10. Contour du cou.....		36. Coordination du contour général.....	
11. Yeux présents.....	1	37. Coordination des articulations.....	
12. Nez présent.....	1	38. Coordination de la tête.....	
13. Bouche présente.....		39. Coordination du tronc.....	
14. Nez et bouche représ. en 2 dimensions		40. Coordin. des bras et des jambes.....	
15. Narines présentes.....		41. Coordin. des parties de la tête.....	
16. Cheveux présents.....		42. Présence des oreilles.....	
17. Cheveux bien placés.....		43. Proportion des oreilles.....	
18. Vêtements présents.....		44. Détails des yeux.....	1
19. Deux parties vêtement présentes.....		45. Présence de la pupille.....	
20. Dessin complet du vêtement.....		46. Proportion de l'œil.....	
21. Quatre art. vestiment. bien marqués..		47. Regard.....	
22. Costume complet.....		48. Présence du menton et du front.....	
23. Doigts présents.....	1	49. Relief du menton.....	1
24. Nombre correct de doigts.....		50. Profil.....	
25. Détails corrects des doigts.....		51. Silhouette.....	
26. Opposition du pouce.....		Total	/51

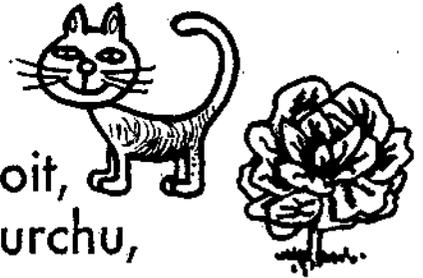
Ages	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Points	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42

Exemple de test projectif : le dessin du bonhomme (protocole d'évaluation)

Exemple de test projectif : le dessin du bonhomme (Eric et Gilles)



L'alouette.



Sous la mousse ou sur le toit,
dans les haies vives ou le chêne fourchu,
le printemps a mis ses nids.
Le printemps a nids au bois.



Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.
Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.
Annie, Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang :
au bout du temps des féeries viendra l'ennui.



L'alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille.
L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.
Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.
On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires
et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,
on surprend des rixes de moineaux.
Au potager s'alignent les cordeaux; l'if est triste. à l'horizon
et lourd et lent l'envol des corbeaux.



Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,
le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.
Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,
le ciel rougit ses eaux..
Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.
Tout est cris! Tout est bruits!



Une amarre est décochée... une barque est arrimée... des matelots
jettent leurs cassettes sur le rivage...

Tout est cris! Tout est bruits!
Au clair de la lune mon ami Pierrot...
Au clair de lune mon amie annie...

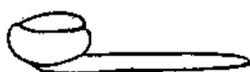


Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.

o u e i a

le la les un dans des do ti pu mi

Exemple de test de lecture : « la pipe et le rat » de Pierre LEFAVRAIS



	nombre de syll. Analog. (un seul) trousés dans chaque ligne, sous la même
La pipe - le rat - la moto - le pou - la mule - un pot	6
le lama - un âne - la rue - le cou - la cane - un tapis	12
une poule - le loup - la boue - la route - le boa - la roue	18
un rôti - une souris - une taupe - la lune - un navire - un lapin	24
une oie - le matin - une timbale - un mouton - un rond - un poisson	30
la rampe - le tigre - le marin - la vitre - la brebis - la truite	36
le livre - une prune - un crabe - du sucre - une fourmi - un poulet	42
un bouchon - un chat - une vache - une niche - un chiffon - un poussin	48
une chanson - le dîner - la mouche - le cochon - la bouche - la biche	54
la glue - la cloche - la girafe - le singe - la cage - le pigeon	60
le canard - le renard - un nuage - la tortue - la bougie - une corde	66
un ver - un cheval - la porte - la ferme - le veau - le lard	72
un poireau - un corbeau - un préau - un bœuf - le roseau - un lézard	78
une règle - un agneau - le facteur - une fleur - une araignée - la baleine	84
le lion - le camion - une limace - un cerceau - un chien - un garçon	90
une coquille - un papillon - une grenouille - un écureuil - le tailleur - un cigare	96
le hibou - le travail - une abeille - du bouillon - l'hippopotame - la feuille	102
la bouteille - un hanneton - un hérisson - un crayon - l'éléphant - les voyages	108
le sport - le crapaud - la limace - un rayon - le rhinocéros - la statue	114
une sauterelle - le téléphone - une galette - des crevettes - un croc - un escargot	120
un geai - un épicéa - une tourterelle - un pigeon - la récitation - l'addition	126
l'hirondelle - le fourmilier - une galette - une benne - un renne - la bicyclette	132
un perroquet - le cygne - la terre - l'album - l'ours - le wagon	138
une sphère - un pingouin - un poney - un lynx - des coings - un treuil	144
un caïman - le réveil - un faon - un paon - les yeux - un tuyau	150
un marsouin - un phoque - le poing - un crayon - une chèvre - un exercice	156
TOTAL	→

ÉPREUVE DE LECTURE " JEANNOT ET GEORGES "

FEUILLE DE NOTATION - FORME A

NOM : Date de l'examen :
Prénom : Date de naissance :
Classe : Sexe : Age :

RÉSULTATS

Temps de lecture, note : Rang dans le groupe :
Incorrections, note : Rang :
Compréhension, note : Rang :

OBSERVATIONS ET CONCLUSIONS

Jeannot emporte dans son sac les plus beaux fruits de la saison : une poire juteuse à plaisir, quelques prunes fraîches et mauves; un croûton de pain et deux ou trois morceaux de sucre formeront son repas. Il va à la pêche et déjà il voit les jolis poissons argentés, moirés, gris ou roses, tachés, luisants.

Il décroche la barque qui, bientôt, trouble les flots d'un sillage lent. Le village disparaît après quelques coups de rame.

BAT-ELEM B

Tests de niveau scolaire pour les élèves des cours préparatoires et élémentaires (1^{re} et 2^e A.)

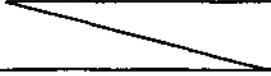
NOM et Prénom :

Date de Naissance : Date de l'Examen : A.R. =

Localité : Ecole : Cours suivi :

RÉCAPITULATION DES RÉSULTATS												
Population de référence - COURS : NIVEAU : ou AGE :												
MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT		SCORES	ECHELLE EN 7 GROUPES NORMALISÉS ET QUARTILAGE									
			7	6	5	4	3	2	1			
LECTURE	Nombre d'éléments lus											
	Mesure de l'aisance											
MATHÉM.	Nbre de points (T ₁ + T ₂ + T ₃)											
ORTHOGR.	Nombre total de points											
Echelle des notes pour le calcul de l'indice LE/M			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					Q ₃		m			Q ₁		
NIVEAUX ATTEINTS						OBSERVATIONS						
Lecture	Décodage											
	Aisance											
Mathématiques												
Orthographe												
Indice Langue écrite/Math.												

TEST DE LECTURE			
<p>1 - i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau - millet - rail - poin - yon</p> <p>2 - bébé a vu mimi le petit chat. mimi est à côté de la porte. il joue avec la souris, il miaule et montre ses dents blanches, son œil pétille. papa ouvre la porte. hop! la souris coquine s'est enfuie.</p> <p>3 - Pauvre chaton! Voyez-le : vexé il tourne en rond dans la cuisine à la recherche de souricette. Puis il frotte son doux flanc au pied d'une chaise basse. Bébé l'appelle : "Viens mignon petit-gris". Minet s'approche en ronronnant. Bébé caresse son poil soyeux.</p>	1 ^{re} lecture		
	Nbre élém. lus		
	2 ^e lecture		Temps parag. 2 + 3
		Totaux	N (él.) : T (s) : n (f) :
		Indice d'aisance - T + (5 × n) :	

TEST DE MATHÉMATIQUES (complément de la page 7)			
	La longueur de cette barre est		cm
	Le chemin A-B mesure		cm
			B
			T ₃
			Pts

TEST D'ACQUISITIONS SCOLAIRES CE 2 - CM 1

MATHÉMATIQUES

(RÉVISION 1982)

NOM _____ PRÉNOM _____ Garçon
(Fais une croix dans la case garçon ou fille) Fille

ÉCOLE _____ Classe _____
(Nom et adresse)

Date de l'examen _____
 Date de naissance _____
 Age _____

N'écris rien ici

TOTAL		TEMPS
Note	Classe	

N'OUVREZ PAS CE CAHIER AVANT LE SIGNAL

INSTRUCTIONS

Vous allez faire des exercices de Mathématiques qui ressemblent à ceux que vous faites tous les jours en classe. Mais aujourd'hui, vous n'aurez rien à écrire. Après chaque question, on a préparé trois réponses, mais une seule est la réponse exacte. Vous devez faire une croix à côté de la bonne réponse.

Voici deux exemples qui montrent comment il faut répondre :

<p style="text-align: right;">$50 ? 25$</p> <p>A la place du ?, quel signe :</p> <p>On a fait une croix à côté de $>$</p>	<p style="text-align: right;">= <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">$>$ <input checked="" type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">$<$ <input type="checkbox"/></p>
<p>2. $245 = 200 + ? + 5$</p> <p>On a fait une croix à côté de 40.</p>	<p style="text-align: right;">4 <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">40 <input checked="" type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">400 <input type="checkbox"/></p>

Quand je le dirai, vous tournerez la page et vous commencerez. Vous ferez toutes les pages, jusqu'au bout du cahier, sans vous arrêter.

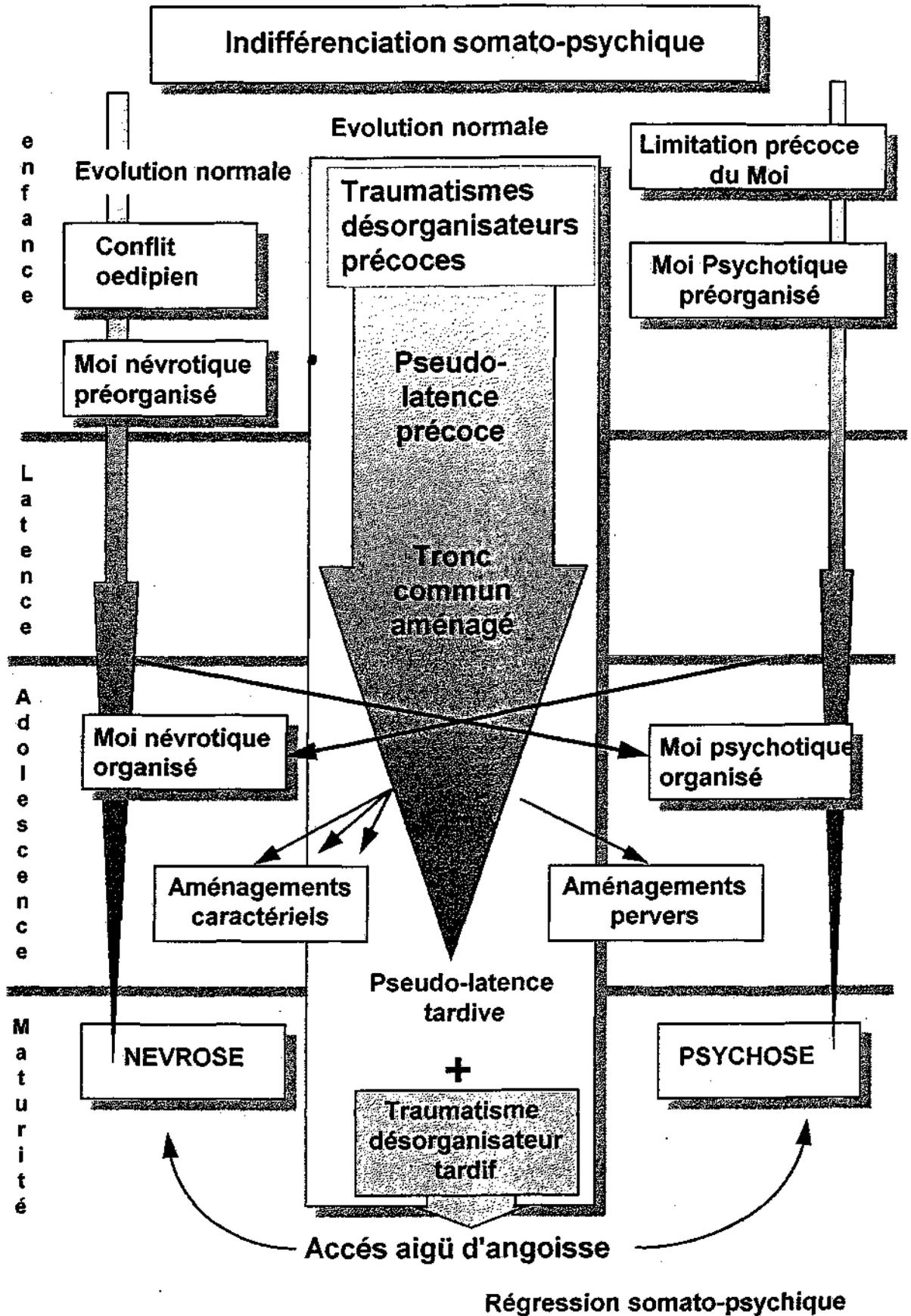
Rappelez-vous : il n'y a qu'une seule réponse exacte à chaque question. Donc, vous devez faire une seule croix. Si vous ne comprenez vraiment pas une question, levez la main.

Et quand vous aurez fini, levez la main.

ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE
 48, avenue Victor-Hugo, 75783 PARIS CEDEX 16

Copyright 1982 by Ed. du C.P.A. — Tous droits réservés — Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1982 — Ed. n° 657 — Imp. n° 803

Schéma de la structuration psychique (selon Jean BERGERET)



Index des auteurs cités

A

AJURIAGUERRA (de) Juan 293, 319, 429
ALTHUSER Louis..... 66, 429
ARFOUILLOUX Jean-Claude 429
AUTIER Elizabeth..... 429

B

BARDIN Laurence 23, 26, 27, 212, 254, 429
BARTH Britt-Mari 186, 429
BARUK Stella..... 199, 429
BATESON Gregory 321, 322, 325, 429
BAUTIER E. 188, 431
BERBAUM Jean 429
BERGER Dominique 186, 279, 432, 440, 441, 442
BERGER Maurice 429
BERGERET Jean.....
251, 288, 294, 295, 298, 310, 321, 322, 323, 324, 325,
420, 429, 435, 440
BERNSTEIN Basil 184, 194, 429
BINET Alfred.....
19, 61, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 88,
100, 290, 429, 437, 440, 441
BION Wifred-Ruppert..... 327, 429
BLANGUERNON E..... 435
BLEGER José..... 327
BONNIS Louise 79, 439
BOURDIER G..... 250, 418, 430
BOURDIEU Pierre 9, 66, 430
BOURGEOIS Léon..... 61, 62, 63, 110
BOURGES Simone..... 261, 272, 314, 430
BOURNEVILLE D.M. 9, 60, 63, 69, 80, 95, 430, 432
BRACONNIER André 430
BRELET Françoise..... 253, 430
BREON S..... 287, 442
BRISSIAUD Rémi..... 198, 430
BRUNER Jérôme..... 186, 430

C

CASPAR Philippe..... 10, 430
CASTET Bruno 291, 309, 313, 322, 430
CESSELIN F. 74, 431
CHABERT Catherine..... 253, 431
CHARLOT Bernard..... 8, 188, 431, 440
CHARMEUX Evelyne 431
CHASLIN Pierre 64, 431
CHAUVEAU Gérard.....
55, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 251, 431, 440
CHAUVIÈRE M..... 76, 431
COLLET Rémi 186, 279, 440
CORMAN Louis..... 252, 273, 431

D

DARRAULT Yvan 154, 177, 441
DEVELAY Michel 7, 204, 431, 435
DIATKINE René..... 287, 289, 291, 441
DOISE William 92, 431
DOLLE Jean-Marie 431
DOLY Anne-Marie..... 431
DOMMANGET M..... 66, 431
DUGAS M. 318, 432, 441
DURAND Gilbert..... 253, 432
DURKHEIM Emile 19, 68, 432

DUSS Louisa 314, 319, 432
DUTILLEUX Geneviève..... 200, 205, 206, 246, 331, 432

E

ESQUIROL Etienne 9, 289, 337, 432

F

FAIN Michel..... 315, 434
FERREIRO Emilia..... 155, 251, 432
FOUCAMBERT Jean..... 432
FREUD Anna..... 248, 291, 432
FUCHS F. 287, 442

G

GARDOU Charles..... 15, 68, 336, 432, 441
GARRONE Gaston 296, 297, 308, 311, 312, 441
GATEAUX-MENNECIER Jacqueline 9, 432
GIBELLO Bernard..... 432
GOFFMAN Erving..... 77, 332, 432
GOIGOUX Roland..... 174, 441
GOLSE Bernard..... 433
GOODENOUGH Florence 252, 432
GOSSOT Bernard 256, 439
GREVISSE Maurice..... 432, 433
GRUNBERGER Bela..... 294, 298, 299, 313, 317, 318, 433
GUERLOT F..... 318, 441
GUINAMAND Jean-Louis 20
GUION Jean 167, 433

H

HADJI Charles..... 433
HEBRARD Jean..... 198
HOUBLAIN L. 167, 433
HOUSSAYE Jean 433

I

INHENDER Barbél 290, 433
INIZAN André..... 434
IONESCU Serban 434
ITARD Jean..... 291

J

JACOBSON Lenore 91, 437
JEAMMET Philippe..... 293
JEANNOT M..... 63

K

KAES René..... 321, 327, 434
KANT Emmanuel 325
KAPLAN Abraham..... 92
KHOLER Claude 79, 434
KLEIN Mélanie..... 291, 311, 326, 327, 434, 437
KREISLER Léon..... 315, 434

L

LACAN Jacques..... 291, 292, 322
LAFONT M..... 79, 434
LAGACHE Daniel 434
LAHIRE Bernard 194, 197, 434
LAMBERT Jean-Louis..... 205, 434
LAUTREY Jacques..... 434
LE MEN Jean..... 406

LEFAVRAIS Pierre.....	414
LEFRAVRAIS P.....	250, 434
LEGRAND Louis.....	62, 65
LELOUCH Claude.....	76, 442
LIBERMAN Romain.....	79, 434
LIEGEOIS Jean Pierre.....	128, 434
LIEURY Alain.....	176, 434
LINDEN Mireille.....	94, 439
LUSTIN Jean-Jacques.....	288, 293, 294, 299, 308, 314, 317, 323, 435

M

MANNONI Maud.....	291, 322, 435, 441
MARCELLI Daniel.....	430
MARGOLINAS Claire.....	199, 200, 435
MARTINEZ M.....	70, 441
MASCLAUX Henri.....	19, 353, 363, 435
MATTHIEU A.....	435
MAYER F.....	66, 435
MERIEU Philippe.....	7, 109, 431, 435, 441
MIRABAIL Michel.....	7, 8, 10, 339, 435
MISES Roger.....	287, 288, 289, 290, 292, 293, 297, 311, 323, 436, 442
MONTEIL Jean-Marc.....	223, 436
MORIN Edgar.....	324, 436, 442
MUEL-DREYFUS Francine.....	8, 61, 67, 68, 83, 436, 442
MULLER-HILL Benno.....	79, 436

N

NATHAN Tobie.....	330, 436
-------------------	----------

P

PAIN Jacques.....	436
PASCHE Francis.....	323, 436
PASSERON Jean Claude.....	66, 430
PEREC Georges.....	2
PERRENOUD Philippe.....	436
PERRON Roger.....	9, 290, 436, 440, 442
PERRUCHON Marion.....	309, 436
PIAGET Jean.....	185, 186, 202, 205, 436
PICOULY Daniel.....	197, 437
PREGHENELLA Eliane.....	20
PROST Antoine.....	7, 437
PRUDHOMMEAU Maxime.....	253, 405, 437

R

RECLUS Elysée.....	65
REUCHLIN Maurice.....	437
ROCA Jacqueline.....	437
ROCHEX Jean-Yves.....	188, 195, 431, 440
ROGERS Carl.....	437
RONCIN Charles.....	65
RORSCHACH Herman.....	252, 253, 437
ROSENTHAL Robert.....	91, 437
ROUSSELOT P.....	62, 437
ROYER Jacqueline.....	252, 437
RUFFIOT André.....	321, 437

S

SCHNEUWLY B.....	437
SEGOND Louis.....	332, 437
SELVINI-PALAZOLLI Mara.....	334, 437
SIMON Théodore.....	19, 63, 69, 70, 74, 78, 81, 429, 437, 438, 442
SOULE Michel.....	315, 434
STERN William.....	74, 290, 438

T

TAINÉ Hyppolite.....	19, 438
TAUVERON Catherine.....	174, 438
TERMAN Lewis.....	74
TIBERGHEN Guy.....	213, 438
TORT Michel.....	438
TOUYAROT Claude.....	167, 438
TRAUTNER L.....	62

V

VIAL Monique.....	60, 61, 62, 63, 67, 69, 438, 440, 442
VINCENT R.....	433
VYGOTSKY Lev.....	185, 196, 438

W

WALLON Henri.....	438
WATZLAWICK Paul.....	324, 438
WECHSLER David.....	260, 269, 272
WINNICOTT D.W.....	297, 315, 322, 325, 327, 328, 438

Z

ZAFIROPOULOS M.....	438
ZAZZO René.....	9, 12, 87, 248, 254, 261, 290, 433, 438

Table des illustrations

Localisation des SES-SEGPA et de l'EREA	22
Grille d'analyse des dossiers pédagogiques	25
Situation géographique du département de la Haute-Loire	29
Densité de la population de la Haute-Loire en 1990	30
Les trois zones économiques et sociologiques de la Haute-Loire	31
Répartition de la population de Haute-Loire selon la taille des communes	32
Typologie urbanistique de la population de Haute-Loire	32
Localisation des établissements spécialisés : codes utilisés sur la carte de la page suivante	33
Analyse de la population : les moins de 20 ans en Haute-Loire	34
Analyse de la population : les plus de 60 ans en Haute-Loire et la localisation des établissements spécialisés	34
Evolution de la population scolaire de Haute-Loire entre septembre 1979 et septembre 1994	35
Typologie des classes d'âge de Haute-Loire	36
Evolution de la population scolaire entre septembre 1979 et septembre 1994	37
Evolution des taux de scolarisation de l'enseignement privé (maternel et élémentaire)	38
Les Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficultés au 5 novembre 1998	40
Nomenclature et quantification des handicaps (année 1993)	46
Répartition des 710 dossiers traités par la CDES de Haute-Loire en 1994	47
Les différentes commissions de la CDES	48
Les différentes commissions : la procédure de signalement	49
Evolution du nombre de dossiers traités entre 1980 et 1995 par la CCSD	51
Répartition des décisions de la CCSD pour l'année 1995	51
Age d'entrée en établissements spécialisés (données 1994)	52
Les établissements spécialisés du secteur public	53
Les établissements du secteur privé	54
Evolution des effectifs des établissements spécialisés entre 1979 et 1994	54
Evolution des effectifs des classes de perfectionnement et des Clis	58
Evolution des effectifs des établissements spécialisés	59
Effectifs des classes de perfectionnement en 1992	70
Modalités de scolarisation : répartition théorique des pathologies	84
Modalités de scolarisation : évaluation des besoins en classes	85
Récapitulatif des signalements à la CCSD depuis 1987	114
Evolution du taux de signalement à la CCSD	115
Origine des signalements à la CCSD	116
Répartition des signalements à la CCSD entre collège et élémentaire	116
Evolution de l'origine scolaire des signalements à la CCSD	118
Evolution du nombre de signalements en collège	119
Répartition des signalements à la CCSD entre collège et collège spécialisé	120
Evolution du taux de signalement filles/garçons à la CCSD	123
Evolution du rapport enseignement public/enseignement confessionnel en Haute-Loire	125
Analyse comparée du taux de signalement en CCSD et du taux de scolarisation dans l'enseignement privé	126
Analyse croisée des signalements à la CCSD en fonction du sexe et de l'origine scolaire	127
Origine du chef de famille et rapport à la population globale	127
Origine du chef de famille et évolution du taux de signalement	128
Les notifications principales de la CCSD	130
Analyse de la dispersion des notifications principales des décisions de CCSD	131
Le second groupe de décisions de la CCSD	132
Origine géographique des enfants orientés en SES-SEGPA	134
Origine scolaire des enfants orientés en SES-SEGPA en 1995	136
Analyse croisée entre les variables : sexe, origine scolaire et enseignement privé/public	136
Classe fréquentée l'année du signalement	137
Nombre d'enfants d'origine étrangère par SES-SEGPA	138
Analyse croisée entre les variables : sexe, origine scolaire et nationalité du chef de famille	139
Nombre de signalements au cours de la scolarité	139
Analyse croisée entre le nombre de signalements et la répartition garçons /filles	140
Analyse croisée entre le nombre de signalements, le sexe et l'origine scolaire	141
Origine du chef de famille et nombre de signalements	142

Age à l'entrée en SES-SEGPA	143
Analyse de la période de naissance pour les dossiers ouverts en 1995	143
Répartition trimestrielle des dates de naissance des enfants orientés en SES-SEGPA.....	144
Les quotients intellectuels globaux à l'entrée en SES-SEGPA.....	145
Proposition de regroupement des quotients intellectuels globaux.....	145
Analyse par site des quotients intellectuels globaux	146
Analyse croisée de la répartition des QI globaux et de la variable « sexe »	147
Analyse croisée de la répartition des QI globaux par site en fonction du sexe	147
Répartition des QI en fonction de la classe d'origine.....	148
Répartition des niveaux scolaires.....	149
Analyse croisée des niveaux scolaires et des quotients intellectuels.....	150
Analyse croisée entre les niveaux scolaires et le nombre de signalements.....	151
Répartition des niveaux en fonction de l'origine scolaire	151
Grille d'évaluation de la lecture.....	155
Lecture : analyse du taux de réponse	157
Lecture : résultats globaux de l'évaluation.....	159
Lecture : répartition globale des contenus des appréciations.....	165
Lecture : analyse de la première série d'appréciations.....	166
Lecture : analyse de la deuxième série d'appréciations	166
Lecture : répartition de la totalité des occurrences en fonction du niveau scolaire global.....	168
Lecture : analyse croisée du type de scolarité et du contenu des appréciations (totalité)	169
Lecture : répartition des observations entre série n°1 et série 2	169
Lecture : répartition des valences des observations	170
Lecture : répartition des niveaux en fonction du quotient intellectuel	171
Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, items 2	171
Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, items 3	172
Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, items 4 & 5	172
Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, item 6.....	172
Lecture : analyse croisée des appréciations et du fonctionnement intellectuel, item 7.....	173
Lecture : analyse croisée des appréciations et de l'efficacité intellectuelle	173
Grille d'observation de l'expression orale.....	177
Expression orale : tableau récapitulatif de la première série	178
Expression orale : calcul du taux de réponse de la première série	178
Expression orale : analyse croisée des appréciations positives et de l'efficacité intellectuelle ...	179
Expression orale : récapitulatif des valences des appréciations des maîtres.....	180
Expression orale : analyse croisée des appréciations et de l'efficacité intellectuelle	181
Expression orale : répartition de la valence des appréciations.....	181
Expression orale : analyse croisée entre le niveau scolaire et les appréciations	181
Expression orale : évolution de la valence des commentaires	182
Expression orale : évolution de la valence des commentaires	183
Expression orale : évolution entre la première et la seconde série de commentaires	184
Grille d'observation de l'expression écrite.....	187
Expression écrite : résultats globaux de l'évaluation	188
Expression écrite : calcul du taux de réponse.....	189
Expression écrite : représentation graphique des difficultés.....	189
Expression écrite : répartition des appréciations positives et des quotients intellectuels	190
Expression écrite : répartition des appréciations négatives et des quotients intellectuels	190
Expression écrite : répartition de la valence de la totalité des commentaires	191
Expression écrite : répartition des appréciations en fonction du niveau scolaire.....	192
Expression écrite : classification et répartition des appréciations.....	193
Grille d'évaluation des mathématiques.....	199
Numération et opérations : connaissance des nombres	201
Numération et opérations : approche de la numération.....	202
Numération et opérations : la maîtrise des techniques opératoires	203
Numération et opérations : la division et l'efficacité intellectuelle.....	203
Numération et opérations : répartition des niveaux atteints dans la résolution de problèmes.....	204
Numération et opérations : répartition des commentaires des maîtres	206
Les troubles particuliers	208

Attitudes à l'égard des activités : les activités d'éveil.....	210
Attitude à l'égard des activités : les activités manuelles et artistiques	211
Attitude à l'égard des activités : l'éducation physique et sportive	211
Attitude à l'égard des activités : les autres renseignements, première série	213
Attitude à l'égard des activités : les autres renseignements, deuxième série	214
Attitude à l'égard des activités : étude de la variation de la valence des commentaires.....	215
Attitude à l'égard des activités : analyse croisée des deux séries de commentaires.....	215
L'enfant dans son travail : évolution des commentaires entre la première et la seconde série	217
L'enfant dans son travail : l'attention, première série	218
L'enfant dans son travail : l'attention, seconde série	219
L'enfant dans son travail : l'effort, première série	219
L'enfant dans son travail : l'effort, deuxième série	220
L'enfant dans son travail : le travail personnel, première série	220
L'enfant dans son travail : le travail personnel, seconde série.....	221
L'enfant dans son travail : l'autonomie.....	222
L'enfant dans son travail : l'autonomie, seconde série	222
L'enfant dans son travail : les sources de stimulation et les ressorts pédagogiques.....	224
L'enfant dans l'école : évolution du nombre de non-réponse.....	228
L'enfant dans l'école : présentation et attitude générale	229
L'enfant dans l'école : les relations avec le maître	230
L'enfant dans l'école : les rapports avec les camarades	231
L'enfant dans l'école : la conduite en classe	233
L'enfant dans l'école : le comportement en récréation et en interclasse	233
L'enfant dans l'école : les autres indications	234
La famille : la relation famille-école.....	235
La famille : approche qualitative des relations famille/école.....	236
La famille : les relations entre parents et enfants.....	237
Avis des maîtres : répartition des dossiers en fonction du nombre d'occurrences	240
Avis des maîtres : incidence du niveau scolaire sur le nombre d'occurrences.....	240
Avis des maîtres : répartition des unités d'enregistrement	241
Avis des maîtres : les aspects pédagogiques.....	242
Avis des maîtres : la scolarisation.....	243
Avis des maîtres : les références à la psychologie	244
L'examen psychologique : la typologie des actes.....	249
L'examen psychologique : les tests pédagogiques.....	250
L'examen psychologique : les tests de lecture.....	250
L'examen psychologique : les tests projectifs	253
Etude des énoncés psychologiques : les résultats	256
Etude des énoncés psychologiques : répartition des thèmes.....	257
Etude des énoncés psychologiques : écarts entre le QI verbal et le QI performance.....	260
Etude des comptes rendus psychologiques : étude polynomiale des dispersions des QI.....	260
Etudes des énoncés psychologiques : l'analyse du comportement, de l'intelligence et de l'affectivité.....	262

Bibliographie

Ouvrages

- ALLENDY (R.), L'enfance méconnue, solutions pédagogiques, Genève, éditions du Mont-blanc, exemplaire n° 3199, non daté
- AJURIAGUERRA De (J.), Manuel de psychiatrie de l'enfant, Paris, Masson, 3ème édition, 1989
- ALTHUSSER (L.), Ecrits sur la psychanalyse : Freud et Lacan, textes réunis et présentés par Olivier CORPET et François MATHERON, Paris, Stock-IMEC, 1993
- ARFOUILLOUX (J.), L'entretien avec l'enfant, Toulouse, Privat, 1975
- AUTIER (E.), « caractéristiques socio-cognitives et illettrisme », in BESSE (J.M.), sous la direction de, L'illettrisme en question, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1992
- BAIN (A.), La science de l'éducation, Paris, éditions Baillères & Cie, 3ème édition, 1882
- BARDIN (L.) L'analyse de contenu, Paris, Presses universitaires de France, 1993
- BARTH (B.M.), L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Paris, Retz, 1987
- BARUK (S.), L'âge du capitaine, Paris, Seuil, 1985
- BATESON (G.), Vers une écologie de l'esprit, Paris, Le Seuil, 1977
- BERBAUM (J.), Développer la capacité d'apprendre, Paris, ESF, 4ème édition, 1995
- BERGE (A.), L'écologiste difficile, Paris, Bourrellet, 1954
- BERGER (M.), Entretiens familiaux et champ transitionnel, Paris, Presses universitaires de France, 1986
- BERGERET (J.), La personnalité normale et pathologique, Paris, Dunod, 1974
- La dépression et les états-limites, Paris, Payot, 1975
- Les états-limites et leurs aménagements, Paris, Dunod, 1983
- La violence fondamentale, Paris, Dunod, 1986
- Psychologie pathologique, Paris, Masson, 1990
- BERNSTEIN (B.), Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Editions de minuit, 1975
- BINET (A.), Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion, 1936
- BINET (A.) & SIMON (Th.), Les enfants anormaux, Paris, A. Colin, (5ème édition), 1927
- La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, Paris, Bourrellet, nouvelle édition, 1945
- BION (W.R.), Aux sources de l'expérience, Paris, Presses universitaires de France, 1965

- BLANCHET (G.) & coll.,
Intelligences, scolarités et réussites, Paris, La pensée sauvage, 1995
- BOIZOU (M.F.) & RAUSH de TRAUBENBERG (N.),
Le Rorschach en clinique infantile, Paris, Dunod, 1984
- BONNET (C.), GHIGLIONE (R.), RICHARD (J.F.),
Traité de psychologie cognitive, Paris, Dunod, 1989
- BOSSETTI (E.),
Le psychologue, l'école et l'enfant, Paris, Dunod, 1995
- BOUCHET (H.),
L'individualisation de l'enseignement, Paris, Presses universitaires de France, 1948
- BOUMARD (P.),
Un conseil de classe très ordinaire, Paris, Stock, 1978
- BOURDIER (G.),
Echelle scolaire 64, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1984
- BOURDIEU (P.),
Questions de sociologie, Paris, éditions de Minuit, 1984
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.C.),
La reproduction, Paris, Edition de minuit, 1973
- BOURGES (S.),
Approche génétique et psychanalytique de l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984
- BOURJADE (J.),
L'intelligence et la pensée de l'enfant, Paris, Alcan, 1937
- BOURNEVILLE (D.M.),
« Lettre aux membres de la troisième commission du conseil général de la Seine sur la création de classes spéciales pour enfants », Paris, éditions Alcan, 1898
- BRACONNIER (A.), MARCELLI (D.),
Psychopathologie de l'adolescent, Paris, Masson, 3^{ème} édition, 1992
- BRELET (F.),
Thematic apperception test : fantasme et situation projective, Paris, Dunod, 1986
- BRISSIAUD (R.),
« La lecture des énoncés des problèmes », Comment font-ils ? L'écolier et le problème de mathématiques, Paris, Coll. Rencontres pédagogiques, INRP, 1984
- BRUNER (J.),
The relevance of Education, New York, éditions W.W. Norton, 1971,
Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire, Paris, Presses universitaires de France, 1987
- BUYSE (R.),
L'examen mental et pédagogique, classement rationnel des écoliers, Liège, Publications du CNPRS, 1968
- CARITE (M.),
Le sort de l'enfance arriérée, Paris, Bloud & Gay, 1937
- CASPAR (P.),
Le peuple des silencieux, une histoire de la déficience mentale, Paris, Fleurus, 1994
- CASTET (B.),
L'enfant fou, Paris, Fleurus, 1978
- CAHEN (C.),
Thérapie de l'échec scolaire, Paris, Nathan, 1996
- CENTRE NATIONAL DE PEDAGOGIE SPECIALE,
Les classes de perfectionnement et leur pédagogie, Application des instruction du 12 août 1964, Paris, Institut Pédagogique National, 1965

- CESSELIN (F.), Comment évaluer le niveau intellectuel: adaptation française du test TERMAN-MERRIL, Paris, Bourrelier, 1937
- CHABERT (C.), La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach, Paris, Dunod, 1987
- CHAMPY (P.), ETEVE (C.) & coll., Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994
- CHAPIREAU (F.), Le handicap mental chez l'enfant, Paris, ESF, 1998
- CHARLOT (B.), La mystification pédagogique, Paris, Payot, 1977
- CHARLOT (B.), BAUTIER (E.), ROCHEX (J.Y.), Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs, Paris, Armand Colin, 1993
- CHARMEUX (E.), La lecture à l'école, Toulouse, CEDIC, 5^{ème} édition, 1975
- CHASLIN (P.), Eléments de sémiologie et clinique mentale, Paris, 1912, (Bibliothèque nationale)
- CHAUVEAU (G.), Méthode Interactive d'apprentissage de la lecture, MIKA, Paris, Livre du maître, Retz, 1996
- CHAUVIÈRE (M.), Enfance inadaptée. Héritage de Vichy, (suivi de) L'Efficace des années quarante, Paris, Editions Ouvrières, 1987
- CLAPAREDE (E.), Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Paris, Flammarion, 1924
- CORMAN (L.), Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique, Paris, Presses universitaires de France, ouvrage non daté
- CRESAS, Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité, Paris, INRP, 1974
- CTNERHI, « Classification internationale des handicaps : du concept à l'application », Actes du colloque CTNERHI des 28 et 29 novembre 1988, Paris, CTNERHI - PUF, 1989
- DELAY (J.), PICHOT (P.), Psychologie, Paris, Masson, 3^{ème} édition, 1990
- DESCOEUDRES (A.), L'éducation des enfants arriérés, ses principes, ses méthodes : application à tous les enfants, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 4^{ème} édition revue de L'éducation des enfants anormaux, 1948
- DEVELAY (M.), De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF, 1993
- DEVELAY (M.) & MEIRIEU (Ph.), Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, Paris, ESF, 1992
- DOISE (W.), « Savoir, action et éclectisme », in La ricerca nella scuola de base, Rome, CNR, 1981
- DOMMANGET (M.), Les grands socialistes et l'éducation, Paris, Armand Colin, 1970
- DOLY (A.M.), Profession professeur, Clermont-Ferrand, CRDP, 1994
- DOLLE (J.M.), Pour comprendre Jean Piaget, Toulouse, Privat, 1974

- DREW (I.) & TAMBORINI (V.) sous la direction de BERGER (D.),
Les classes d'intégration scolaire : les Clis 1,
Le Puy-en-Velay, IUFM-CDDP, 1995
- DUGAS (M.), MOUREN (M.C.),
Les Troubles de l'humeur chez l'enfant de moins de
13 ans : dépression et hypomanie, Paris, Presses
universitaires de France, 1980
- DURAND (G.),
Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris,
Dunod, 1984
- DURKHEIM (E.),
De la division du travail social, Paris, Presses
universitaires de France, 1973
- DUSS (L.),
La méthode des fables en psychanalyse infantile,
2^{ème} édition, Paris, L'arche, 1972
- DUTILLEUX (G.),
Méthodes et contenus pour les mathématiques, Paris,
CNDP, 1995
- ESQUIROL (E.),
Des maladies mentales considérées sous les rapports
médical, hygiénique et médico-légal, Paris, éditions
Baillière, 1838
- FERREIRO (E.),
Lire et écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?,
Lyon, CRDP, 1988
- FOUCAMBERT (J.),
La manière d'être lecteur, Paris, éditions MDI, 1980
- FREUD (A.),
Le normal et le pathologique chez l'enfant,
Gallimard, 1965
- FREUD (S.),
Inhibition, symptômes et angoisses, Paris, Presses
universitaires de France, 4^{ème} édition de la traduction
nouvelle de Michel TORT, 1973
- FRONTIER (S.),
Méthodes statistiques, Paris, Masson, 1981
- GAONAC'H (D.) & GOLDER (C.),
Manuel de psychologie pour l'enseignement, Paris,
Hachette, 1995
- GARDOU (Ch.),
Handicaps - handicapés : le regard interrogé, Toulouse,
Erès, 1991
Professionnels auprès des personnes handicapées- Le
handicap en visage, tome 4, Toulouse, Erès, 1997
- GATEAUX-MENNECIER (J.),
BOURNEVILLE et l'enfance aliénée, Paris, Païdos-
le Centurion, 1989
- GHIGLIONE (R.), BONNET (C.), RICHARD (J.F.),
Traité de psychologie cognitive, Paris, Dunod, 1989
- GIBELLO (B.),
L'enfant à l'intelligence troublée, Paris,
Païdos-le Centurion, 5^{ème} édition, 1984
- GOFFMAN (E.),
Stigmates : les usages sociaux des handicaps, Paris,
Les Editions de Minuit, 1990,
- GOODENOUGH (F.),
L'intelligence d'après le dessin, le test du bonhomme,
Paris, Presses universitaires de France, 1956 (épuisé)
- GOOSSE (A.) & GREVISSE (M.),
Nouvelle grammaire française, Louvain-la-neuve, De
Boeck-Duculot, 2^{ème} édition revue, 1993

- GOLSE (B.), Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson; 3^{ème} édition, 1992
- GRATIOT-ALPHANDERY (H.) & ZAZZO (R.), Traité de psychologie de l'enfant, Paris, Presses universitaires de France, deux tomes, 1970
- GREGOIRE (J.), Evaluer l'intelligence de l'enfant, Liège, Mardaga, 1992
- GREGOIRE (J.), PIERART (B.), Evaluer les troubles de la lecture, Bruxelles, De Boeck, 1995
- GREVISSE (M.), Le bon usage. grammaire française, Paris, CFL, 9^{ème} édition revue, 1970
- GRUNBERGER (B.), Le narcissisme, Paris, Presses universitaires de France, 1975
- GUION (J.), Ratus et ses amis : méthode de lecture. Cours Préparatoire, Paris, Hatier, 1994
- GUILLARME (J.J.), L'évaluation des aides à l'enfant, Issy-les-Moulineaux, éditions EAP, 1987
- GUILLEMARD (J.C.), Les psychologues à l'école, Paris, éditions Programme 7, diffusion Presses universitaires de France, 1982
- HADJI (Ch.), L'évaluation. règles du jeu, Paris, ESF, 4^{ème} édition, 1993
- HAMONET (C.), Les personnes handicapées, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? » n° 2556, 1990
- HOFFER (H.), Rééducation des déficients psychiques et des retardés scolaires, Orléans, G. Doin & Cie, 1932
- HOUBLAIN (L.) & VINCENT (R.), Daniel et Valérie. méthode mixte de lecture, 1er & 2^{ème} livrets, Paris, F. Nathan, 7^{ème} édition, 1975
- HOUSSAYE (J.), La pédagogie. une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 1995
- HUBERT (R.), La croissance mentale : l'enfance, Paris, Presses universitaires de France, 1949
- HUBERT (R.), La croissance mentale : l'adolescence, Paris, Presses universitaires de France, 1949
- IMBERT (F.), L'inconscient dans la classe, Paris, ESF, 1996
- INHELDER (B.), La psychologie de l'enfant, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? »
- INED, sous la direction de REUCHLIN (M.), Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, Paris, Travaux et documents-Presses universitaires de France, 1950, deux tomes,
Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, Paris, Travaux et documents-Presses universitaires de France, 1969, deux tomes

- INIZAN (A.) & coll., L'évaluation du savoir-lire au cours préparatoire, Paris, A. Colin, Bourrelier, 1972
Les Enfants dits débilés : approches psychopédagogiques, Paris, ESF, 2^{ème} édition, 1980
- INSEE (Auvergne), Atlas démographique, Haute-Loire, Le Puy-en-Velay, Edition du Conseil Général, 1990
- IONESCU (S.) sous la direction de,
La déficience intellectuelle, Paris, Nathan, 2 tomes, 1995
- KAES (R.), Crise, rupture et dépassement, Paris, Dunod, 1980
- KAES (R.) & coll., L'institution et les institutions, Paris, Dunod, 1988
- KHOLER (C.), Les déficiences intellectuelles chez l'enfant, Paris, Presses universitaires de France, 1968,
- KLEIN (M.), La psychanalyse des enfants, Paris, Presses universitaires de France, 1974
Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1982
- KREISLER (L.), FAIN (M.), SOULE (M.),
L'enfant et son corps, Paris, Presses universitaires de France, 4^{ème} édition, 1987
- LAFAY (H.), L'intégration scolaire des enfants et des adolescents handicapés, Paris, La documentation française, 1986
- LAFONT (M.), L'Extermination douce : la mort de 40 000 malades mentaux dans les hôpitaux psychiatriques en France, sous le régime de Vichy, préf. de Lucien Bonnafé, Paris, Éd. de l'AREFPPI [Association pour la recherche, l'enseignement, la formation et la pratique d'une psychanalyse institutionnelle], 1987
- LAGACHE (D.), La psychanalyse, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? » N°660, 17^{ème} édition, 1993
- LAHIRE (B.), Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993
- LAMBERT (J.L.), Introduction à l'arriération mentale, éditions Pierre Mardaga, Bruxelles, 2^{ème} édition, 1986
- LAUTREY (J.), Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, Presses universitaires de France, 1980
- LEFRAVRAIS (P.), Manuel du test de l'alouette : test d'analyse de la lecture et de la dyslexie, Paris, Editions du Centre de psychologie appliquée, 2^{ème} édition, 1967
La Pipe et le rat : ou l'évaluation du savoir-lire du cours préparatoire a l'enseignement supérieur : test de lecture silencieuse, Issy-les-Moulineaux, éditions EAP, 1987
- LE GALL (A.), Les insuccès scolaires, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? » n° 636, 1957
- LIBERMAN (R.), Handicap et maladie mentale, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », 1988
- LIEGEOIS (J.P.), Roma, tziganes et voyageurs, Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe, 1992
- LIEURY (A.), Mémoire et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1995

- LUSTIN (J.J.), sous la direction de BERGERET (J.),
Abrégé de psychologie pathologique, Paris, Masson, 1990
- MAISONNEUVE (J.), La psychologie sociale, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? » N° 458, 17^{ème} édition, 1993
- MANNONI (M.), L'enfant arriéré et sa Mère, Paris, édition du Seuil, 1964
Le premier entretien chez le psychanalyste, Paris, Seuil, 1965
- MARCELLI (D.), BRACONNIER (A.),
Psychopathologie de l'adolescent, Paris, Masson, 3^{ème} édition, 1992
- MARGOLINAS (C.), Les débats de didactique des mathématiques : actes du séminaire national 1993-1994, [organisé par l'Association pour la recherche en didactique des mathématiques], Grenoble, la Pensée sauvage, 1995,
- MARTIN (P.), PAPIER (C.), MEYER (J.),
Le handicap en questions, Paris, CTNERHI - Presses universitaires de France, 1993
- MASCLAUX (H.), Espaly-Saint-Marcel. son école de perfectionnement, Le Puy-en-Velay, Ecole Normale d'Instituteurs, en dépôt aux archives départementales, 1960
- MATTHIEU (A.) & BLANGUERNON (E.),
Leçons de pédagogie, Paris, Librairie d'Education nationale, 1937
- MAYER (F.), « De la révolution à l'école républicaine 1789/1930 » in Histoire générale de l'Education, Paris, Hachette, Tome 3
- MEIRIEU (Ph.) & DEVELAY (M.),
Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, Paris, ESF, 1992
- MEIRIEU (Ph.), Le choix d'éduquer, ESF, Paris, 1991
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
Les cycles à l'école primaire, Paris, éditions Centre National de Documentation Pédagogique-Hachette, 1991
Programmes de l'école primaire, Paris, éditions Centre National de Documentation Pédagogique-Hachette, 1995
La maîtrise de la langue à l'école, Paris, éditions Centre National de Documentation Pédagogique-Hachette, 1992
Repères et références statistiques, Paris, éditions Direction de l'évaluation et de la prospective, 1996
- MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE,
Instructions officielles, Paris, Imprimerie nationale, 1923, rectifiées en 1938
- MIRABAIL (M.), Les difficultés mentales chez l'enfant, Toulouse, Privat, 1992

- MISES (R.), L'enfant déficient mental, Paris, Presses universitaires de France, Paris, 1974
Cinq études de psychopathologie de l'enfant, Toulouse, Privat, 1981
- MISES (R) & PERRON (R.), Retards et perturbations psychologiques chez l'enfant, Paris, CTNERHI-Presses universitaires de France, 1984
- MONNERAY de la (Y.), La parole rééducatrice, la relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire, Toulouse, Privat, 1991
- MONTEIL (J.M.), Soi et le contexte, A. Colin, Paris, 1994
- MORIN (E.), Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990
- MORGENSTEIN (S.), Psychanalyse infantile, Paris, Denoël, 1937
- MUEL-DREYFUS (F.), Le Métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968, Paris, Edi. de Minuit, 1983
- MULLER-HILL (B.), Science nazie, science de mort : la ségrégation des Juifs, des Tsiganes et des malades mentaux de 1933 à 1945, trad. par Olivier Mannoni, Paris, Odile Jacob, 1989
- NATHAN (T.), Médecins et sorciers, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 1995
- OTWASCHKAU (F.), Word 97, San Francisco, SYBEX, 1997
- PAILLET (P.), Le psychologue à l'école, Paris, ESF, 1976
- PAIN (J.), Pédagogie institutionnelle et formation, Vauréal, éditions Micropolis-Jacques Pain, 1982
- PALMERO (J.), Histoires des institutions et des doctrines par les textes, Paris, SUDEL, 1951
- PASCHE (F.), Le Sens de la psychanalyse, Paris, Presses universitaires de France, 1988
- PELICIER (Y.), Histoire de la psychiatrie, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? » N°1428, 1971
- PEREC (G.), L'infra-ordinaire, Paris, La Librairie du XX^{ème} siècle, Seuil, 1989
- PERRENOUD (P.), Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 2^{ème} édition, 1995
- PERRAUDEAU (M.), Les cycles et la différenciation pédagogique, Paris Magnard, 1994
- PERRUCHON (M.), « les troubles narcissiques », Méthodes projectives, Publication de l'Université de Grenoble II, 1987
- PETIT (J.), Les enfants et les adolescents inadaptés et l'Education nationale, Paris, Armand Colin, Bourrelier, 1967
- PIAGET (J.), Psychologie et pédagogie, Denoël, 1969,
Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1956
- PICHOT (P.), DELAY (J.), Psychologie, Paris, Masson, 3^{ème} édition, 1990
- PICHOT (P.), Les tests mentaux, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », N°626, 1954

- PICOULY (D.), Le champ de personne, Paris, Flammarion, 1995
- PROST (A.), Histoire de l'enseignement en France 1800-1965, A. Colin, Paris, 1969
- PRUDHOMMEAU (M.), Dépistage et prévention des inadaptations scolaires, ESF, Paris, 1975 (épuisé)
- QUIVY (R.) & VAN CAMPENHOUDT (L.), Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod, 1988
- RAUSH de TRAUBENBERG (N.) & BOIZOU (M.F.), Le Rorschach en clinique infantile, Paris, Dunod, 1984
- REY (A.), L'intelligence pratique chez l'enfant, Paris, éditions Alcan, 1935
- REUHLIN (M.), Histoire de la psychologie, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? » n°732, 7^{ème} édition, 1969
- RICHARD (J.F.), GHIGLIONE (R.), BONNET (C.), Traité de psychologie cognitive, 3 tomes, Paris, Dunod, 1989
- ROBIN (G.), L'éducation des enfants difficiles, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », N°71, 4^{ème} édition, 1948
- ROCA (J.), De la ségrégation à l'intégration : l'éducation des enfants inadaptés, Paris, éditions CTNERHI, Flash information, numéro hors série, 1992
- ROGERS (C.R.), Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1968
- ROSENTHAL (A.) & JACOBSON (L.), Pygmalion à l'école, Paris, Casterman, 1973
- RORSCHACH (H.), Psychodiagnostic, Paris, Presses universitaires de France, 1947
- ROUSSELOT (P.), Pédagogie à l'usage dans l'enseignement primaire, Paris, édition Delagrave, 1883,
- ROYER (J.), La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme, Bruxelles, Editest, 1984
- RUFFIOT (A.), Thérapie familiale psychanalytique, Paris, Dunod, 1981
- SEGAL (H.), Introduction à l'œuvre de Mélanie KLEIN, Paris, Presses universitaires de France, 1969
- SEGOND (L.), Le nouveau testament, la sainte bible, version synodale, Paris, Société biblique française, 4^{ème} édition, 1934
- SELVINI-PALAZOLLI (M.), Le magicien sans magie, Paris, ESF, 1980
- SCHNEUWLY (B.), « la construction sociale du langage écrit chez l'enfant », in SCHNEUWLY (B.) et BRONCKART (J.P.), sous la direction de, VYGOTSKY aujourd'hui, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985,
- SIMON (Th.) & BINET (A.), Les enfants anormaux, Paris, Armand Colin, 1927
La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, Paris, Bourrellet, 1945

- SIMON (Th.), « Préface » à la réédition de 1927 du livre qu'il a cosigné avec BINET (A.), Les enfants anormaux, A. Colin, 1927
Dix conférences sur la pédagogie des Enfants arriérés et anormaux, Publication de la société Alfred BINET, Paris, Bourrelier, 1937
- SIMPSON (A.), Access 2, San Francisco, Sybex, 1994
- STERN (W.), Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen : und die Methoden ihrer Unt, Editions J.A. Barth, Leipzig, 1920
- TAINÉ (H.), De l'intelligence, Paris, Hachette, tome premier, 1888
- TAUVERON (C.), Lecture et culture au CP, Paris, Hachette, 1995
- TIBERGHIEU (G.), La mémoire oubliée, Bruxelles, Mardaga, 1997
- TORT (M.), Le quotient intellectuel, Paris, F. Maspéro, 1974
- TOUYAROT (C.), Au fil des mots : méthode de lecture et apprentissage de la langue, Paris, F. Nathan, 1977
- VECCHI de (G.), Aider les élèves à apprendre, Paris, Hachette, 1992
- VIAL (M.), Les enfants anormaux à l'école, Paris, A. Colin, 1993
- VYGOTSKY (L.S.), Défectologie et déficience mentale, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994
- WALLON (H.), Pensée et langage, Paris, Editions Sociales, 1985
- WALLON (H.), L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, A. Colin, 1947
- WATZLAWICK (P.), Une logique de la communication, Seuil, Paris, 1972
- WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire, Editions du Centre de psychologie, 1972
- WECHSLER (D.), Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire - Revisée, Editions du Centre de psychologie, 1986
- WINNICOTT (D.W.), Jeu et réalité, Paris, Payot, 1972
- WINNICOTT (D.W.), L'enfant et sa famille, Paris, Payot, 1973
- WINNICOTT (D.W.), Processus de maturation chez l'enfant, Paris, Payot, 1980
- ZAFIROPOULOS (M.), Les arriérés : de l'asile à l'usine, Paris, Payot, 1981
- ZAZZO (R.) & GRATIOT-ALPHANDERY (H.), Traité de psychologie de l'enfant, Paris, Presses universitaires de France, deux tomes, 1970
- ZAZZO (R.) et coll., Les déficiences mentales, Armand Colin, Paris, 1979

Ouvrages collectifs

Cinq contributions pour comprendre la lecture,

Paris, Association Française pour la Lecture (AFL) -CNDP, 1980

Dépasser l'échec,

Paris, Magnard, 1997

Former des enfants lecteurs,

Paris, Hachette, collection pédagogie pratique à l'école, 1984

Le travail et les jeunes,

Paris, INSEE, Documentation française, 1995

Ma classe de perfectionnement,

Paris, SUDEL, collection « notre métier », 1969

Santé publique, santé de la communauté,

Paris, éditions SIMEP, 1980

TAS : Test d'acquisitions scolaires,

Paris, éditions du Centre de Psychologie Appliquée, 1982

Thèses

- BONNIS (L.), Le développement de l'intelligence chez les arriérés, Paris, thèse de doctorat en médecine, 1926
- BRILAUD (R.), La mise en marge scolaire : enfants d'ouvriers en Sections d'éducation spécialisée. Contribution à une sociologie de la mobilisation scolaire, thèse de l'Université de Nantes, 1987
- DELCROIX-COLLOT (M.), L'évaluation du fonctionnement intellectuel chez A. Rey et R. Feuerstein, thèse de doctorat de l'Université de Paris X-Nanterre, 1995
- ESNAULT (P.), A propos d'une institution et d'un cas : évolution des idées concernant l'enfant déficient mental, thèse de doctorat d'état, Faculté de médecine de Nantes, 1985
- GALL (Y.), Introduction à l'analyse de la relation maître-élève : l'acte pédagogique, thèse de 3^{ème} cycle, Université de Haute-Bretagne, 1974
- GATEAUX (J.), Les médecins aliénistes, les psychopédagogues et la déficience mentale à la fin du dix-neuvième siècle, thèse de doctorat de l'Université de Paris V, 1986
- GOSSOT (B.), Psychologie des adolescents en situation d'échec global, thèse de 3^{ème} cycle, Université de Lyon II, 1985
- KAVVADIAS GODOU (L.), Fonctionnement des Sections d'éducation spécialisée : intégration ou ségrégation ?, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Paris V, 1984
- LAFORE (R.), Recherche sur les interventions publiques en matière sociale, le secteur de l'enfance inadaptée-handicapée, thèse de doctorat d'état de la Faculté de droit de Limoges, 1986
- LINDEN (M.), L'école et l'enfance inadaptée, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de LYON II, 1983

- MARTY (M.O.), Nulle part un enfant- l'architecture identitaire : systèmes et méta-systèmes de l'enfance inadaptée, thèse de doctorat de l'Université de l'Institut d'études politiques de Paris, 1988
- MICHAUD (B.), Essai sur l'organisation de la connaissance entre 10 et 14 ans, thèse pour le doctorat ès-lettres, Université de Paris, 1949
- RICHEZ (N. M.), Enquête sur les enfants placés en instituts médico-éducatifs dans la Seine-St-Denis. Etude comparative de deux sous-populations de déficients mentaux et étiologies différentes, l'une non-organique, l'autre organique (ou double), thèse de doctorat d'état en psychiatrie de l'Université de Paris-13, 1984
- ROCHEX (J. Y.), Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris VIII, 1992
- VENON DEPERLIN (Y.),
Relations entre images mentales et pensée opératoire : une étude comparative entre un échantillon d'enfants de classes primaires et un échantillon d'enfants en difficulté scolaire, thèse de doctorat de l'Université de Paris-V, 1990
- VIAL (M.), Les origines de l'enseignement spécial en France : histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882-1909), thèse de doctorat d'état, Université de Paris-V, 1990

Revue,

- AUBLE (J.P.), PERRON (R.),
 « Quand les « débilés » ont la parole... Que disent-ils? », Revue Enfance, Le niveau monte... et autres questions relatives à l'évolution de l'enfant, N° 3, 1989
- BERGERET (J.), « La dépression et les états limites », Revue Française de Psychanalyse, 1976
- BINET (A.), L'année psychologique, Paris, édit. Masson & C^{ie}, 1908.
- BINET (A.) « Compte rendu de la séance du 15 mai 1907 », SLEPE, Bibliothèque Nationale
- CHARLOT (B.), « Les nouveaux enjeux, d'une école de classe à une école de masse », Sciences humaines, N° 76, 1997
- CHAUVEAU (G.),
 « Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture », Psychologie scolaire, n°68, 1988
- COLLET (R.) & BERGER (D.),
 « De l'importance de la mise en mots des peurs et des fantasmes », Journal du Sida, n° 104, 1998
- CRONIS (T.G.), SMITH (G.J.), FORGNONE (C.),
 « Mild Mental Retardation : Implications for an Ecological Curriculum », Journal of Research and Development in Education, N°3, vol. N° 19, USA, 1986
- CTNERHI,
 « Lire sur le handicap », Bulletin bibliographique Saphir, N°1, 1992

- DARRAULT (Y.),
« Enonciation et variances sociolectales », Sémiotique et enseignement du français, n°61, Paris, éditions Larousse, février 1984
- DE PERETTI (C.) & BERGER (D.),
« Quels partenariats ? », Recherche et formation, Paris, INRP, janvier 1999
- DIATKINE (R.), « du normal et du pathologique dans l'évolution mentale de l'enfant », Revue de psychiatrie de l'enfant, X, Tome I, 1967
« Le développement de la relation d'objet et des affects », Revue de psychiatrie de l'enfant, N°21, tome II, 1978
- DRISS Auvergne,
« Enfants et adultes handicapés ou en difficulté de la région Auvergne », PHOTOSTAT, INSEE Auvergne, 1994
- DUBET (F.), « Pourquoi va-t-on à l'école ? », Sciences humaines, N° 76, 1997
- DUGAS (M.) & GUERIJOT (F.),
« les Phobies scolaires », Revue psychiatrie de l'enfant, XX, Tome 2, 1977
- FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves),
« Intégration scolaires des jeunes handicapés », cahier N°10, La famille et l'école, N°57, 1993
- GARDOU (Ch.), « Les personnes handicapées exilées sur le seuil », Revue européenne du handicap mental, 1997, Volume n°4
« L'intelligence et l'éducation des enfants déficients d'après BINET », Cahiers Binet & Simon, n°634, 1993
« Handicapés, surmonter la différence », Les Cahiers pédagogiques, n°276, septembre 1989
- GARRONE (G.) et Coll.,
« La débilité mentale chez l'enfant », Revue de psychiatrie de l'enfant, XII, tome I,
« L'enfant déficient mental », Revue de psychiatrie de l'enfant, XII, tome I
- GOIGOUX (R.), « Quelle maîtrise de la langue à 6 ans », Cahiers pédagogiques, N°146, 1997
- HEBRARD (J.), « Fais ton travail ! », Enfance et culture, N°2, INRP, 1979
- LECOMTE (J.), « La mesure de l'intelligence », Sciences Humaines, N° 88, 1998
- MANNONI (M.), « La débilité mentale en question », Revue ESPRIT, nov. 1965
- MARTINEZ (M.), « Histoire de l'enseignement spécial » in Les Cahiers de l'enfance inadaptée, N° 213, Paris, INRP,
- MEIRIEU (Ph.), « Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? », Sciences humaines, N° 76, 1997
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
Tableaux de l'éducation nationale, Centre de documentation de la Direction de la prospective, Service de documentation et d'études statistiques, édition 1969

- MISES (R.), « De nouvelles conceptions psychopathologiques de la déficience intellectuelle », *Les troubles graves du développement psychologique chez l'enfant*, Les cahiers de Beaumont, Beaumont-sur-Oise, N°24, 1983
- MISES (R.), BREON (S.), FUCHS (F.), « Etudes d'enfants de classes de perfectionnement », Revue de neuropsychiatrie infantile, 1974, 22 (7,8)
- MORIN (E.), « Pour une crisologie », Revue Communication, N°25, 1976
- MUEL (F.), « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », Actes de la recherche en Sciences Sociales, N°1, Paris, 1975
- NOT (L.) « La personne comme référence centrale pour l'éducation des débiles mentaux », Les Dossiers de l'Education, Paris, N° 7, 1985
- « Débilité mentale et théorie piagetienne du développement intellectuel », *Regards actuels sur la débilité mentale*, Homo Toulouse, 1982
- PERRON (R.) « L'évolution des idées à propos des déficiences mentales », *Education et psychopathologie*, Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, N° 4, 1989
- PORTALIER (S.), « La généralisation des recherches, des enfants handicapés aux "normaux" » in *Decroly : un modèle d'école ?*, *Psychologie de L'enfant et Pédagogie expérimentale*, Bulletin de la Société A. Binet et Th. Simon, 623-11, 1990
- RUEL (C.) & BERGER (D.), « Communiquer, énoncer : pour une pédagogie de l'énonciation », In BOISDON (T.), *L'enfant, l'enseignant, l'école maternelle*, Actes du 69^{ème} congrès AGIEM, 1997
- SIMON (Th.), « Les enfants arriérés », Les Cahiers de pédagogie moderne, N°1, Paris, Bourrelier, A. Colin, 1951
- VIAL (M.), « Programmation », Cahiers du CRESAS, 1971
- « Les débuts de l'enseignement spécial en France », Cahiers du CRESAS, n° 18, 1979

Filmographie

- LELOUCH (C.), film, Vichy, 1994 (Ce film présente les actualités cinématographiques des années 1942 à 1944).

Textes officiels de référence

X Les documents officiels sont consultables dans chaque Inspection d'Académie et Rectorat. Ils proviennent du Recueil des lois et règlements (RLR), éditions du Centre national de documentation pédagogique, Paris.

Ministère de l'Instruction publique

Loi du 28 mars 1882 instituant l'enseignement primaire obligatoire en France

Loi du 15 avril 1909

Arrêté Ministériel du 14 août 1909

Arrêté Ministériel du 17 août 1909

Instructions officielles, 1923, rectifiées en 1938

Ministère de l'Education nationale

Loi n° 51-1487 du 31 décembre 1951

Loi n° 54-405 du 10 avril 1954

Arrêté du 12 août 1964

Arrêté du 20 octobre 1967

Loi d'orientation n°75-734 du 30 juin 1975

Loi d'orientation n° 75-620 du 11 juillet 1975,

Circulaire N° IV-70-83 du 9 février 1970

Circulaires n° 82/2 et n° 82-048 de janvier 1982

Circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983

Arrêté du 9 janvier 1989, Publié au BOEN n° 8 du 23 février 1989

Loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989

Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990

Circulaire n° 91-302 & circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

Circulaire n° 98-128 du 19 juin 1998 sur les SEGPA

Ministère des Affaires sociales

Loi du 30 juin 1975

Documents parlementaires de la Chambre des Députés

« Compte-rendu des débats, session ordinaire du 13 juin 1907 », Journal officiel, Annexe n° 1051, cf. copie en annexe.

Liens hypertextes et accès au Réseau international « Internet »

Revues

- La Recherche : <http://www.larecherche.fr/>
La psychiatrie de l'enfant - Presses universitaires de France
<http://www.puf.com/edition/revues/rpsyenf.htm>
La Forteresse éclatée : <http://www.eleves.ens.fr:8080/>
Carnet Psy. : <http://www.imagnet.fr/carnet-psy/>
Éducation et francophonie (Canada) :
<http://acelf.ca/revue/>

Bases de données

- Académie américaine de psychiatrie :
<http://www.aacap.org/web/aacap/>
Bibliothèque nationale de France (BNF) :
<http://www.bnf.fr/>
Centre national de documentation pédagogique (CNDP) :
<http://www.cndp.fr/>
DISCAS Pédagogie (Canada) :
<http://www.education.infinet.net/discas/>
Institut national des études démographiques (INED) :
<http://www.ined.fr/>
Institut national de recherche pédagogique (INRP):
<http://www.inrp.fr/>
Institut national des statistiques et de études économiques (INSEE):
<http://www.insee.fr/>
Institut de recherche et de documentation pédagogique (Suisse, IRDP) :
<http://www.unine.ch/irdp/>
Hôpital de Rouen : <http://www.chu-rouen.fr/documed/pme.html>
Hôpital Sainte-Justine (Canada) :
<http://brise.ere.umontreal.ca/>
La psychanalyse : <http://www.odyssee.net/~desgros/>
Legifrance, l'essentiel du Droit français :
<http://www.legifrance.gouv.fr/>
Les cybermômes, pédagogie (Lille, France) :
<http://netia59.ac-lille.fr/cybermomes/fil/>
Mental health Net : <http://www.cmhc.com/>
Ministère de l'Éducation nationale :
<http://www.education.gouv.fr/>
Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la prospective :
<http://cri.ensmp.fr/dep/>
Moteur de recherche sur la bibliographie universitaire canadienne :
<http://panoramix.uqss.quebec.ca/uqss/RMT/Reseau/rech.html>
Observatoire des technologies pour l'éducation en Europe :
<http://services.worldnet.net/ote/>

Organisation internationale de l'éducation (OIE) :
<http://www.ei-ie.org/fmenunew.htm>
Southern regional electronic campus :
<http://www.srec.sreb.org/>
Université de Lyon II, bibliothèque :
<http://scdinf.univ-lyon2.fr/>
Université de Lyon II : <http://web.univ-lyon2.fr/Universite.html>
Université de Genève : <http://ecolu-info.unige.ch/>
Université de Genève, archives de Jean Piaget :
<http://www.unige.ch/piaget/PiagetF.html>
Université du Québec : <http://www.quebec.ca/>
Université de sociologie de Laval, Carrefour internet (Canada) :
<http://www.fss.ulaval.ca/soc/cisul/accueilf.htm>
Université du Texas, cartes d'Europe :
http://www.lib.utexas.edu/Libs/PCL/Map_collection/europe.html

Sites de terminologie et de typographie

Aide pour la typographie d'un document :
<http://or.mime.univ-paris8.fr/~loscar/Papyrus/doc/>
Bibliothèque universelle : <http://cedric.cnam.fr/ABU/>
BRIBES, Lexique : http://services.worldnet.net/jl_morel/bribes/lexique.htm
Centre de recherche de terminologie :
<http://www.refer.fr/termisti/termisti.htm>
Glossaire des termes de psychologie :
<http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/psycho/psy120/glossair.html#anchor1292514>
Le petit Dictionnaire de la Francophonie :
<http://www.colba.net/~lorimier/Dico/>
Le répertoire des bibliothèques et des centres de documentation de France:
http://www.ccf.fr/bnf.fr/rnbcd_visu/framevisu.html
Le Réseau International de Néologie et de Terminologie :
<http://www.rint.org> :
Lexique des néologismes Internet :
<http://www.culture.fr/culture/dglf/flexique.htm>
Liste de dictionnaires francophones :
<http://www.biblio.usherb.ca/internet/dictext.htm>
TEXTO : <http://www.msh-paris.fr/texto/>

Table des matières

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
PREMIÈRE PARTIE : CADRES ET ÉTUDES PRÉLIMINAIRES	18
Chapitre 1 D'abord un cadre méthodologique.....	19
<i>Le recueil des données</i>	19
<i>La population d'étude</i>	21
<i>La méthodologie d'analyse de contenu</i>	23
Chapitre 2 ... Puis un cadre institutionnel.....	29
<i>Le département de la Haute-Loire</i>	29
<i>Les services de l'Education nationale</i>	37
<i>L'organisation du dispositif départemental d'adaptation et d'intégration scolaire</i>	39
Chapitre 3 Une approche historique du concept de déficience intellectuelle.....	60
<i>La prise en compte institutionnelle du problème</i>	61
<i>L'affirmation du modèle psychologique de la déficience</i>	69
<i>La pédagogie à mettre en œuvre</i>	81
Chapitre 4 ... Pour penser l'intégration scolaire.....	93
<i>L'intention fondatrice</i>	93
<i>Les classes d'intégration scolaire</i>	96
<i>Ce qui a changé</i>	108
DEUXIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PÉDAGOGIQUE	112
Chapitre 1 L'activité de la Commission de circonscription du second degré.....	113
<i>L'origine scolaire des dossiers</i>	115
<i>L'incidence du sexe</i>	123
<i>L'enseignement public ou privé</i>	124
<i>L'origine des parents</i>	127
<i>Les notifications et les propositions d'orientation</i>	129
Chapitre 2 La population d'étude.....	134
<i>L'origine géographique des enfants</i>	134
<i>L'origine scolaire</i>	135
<i>La nationalité du chef de famille</i>	137
<i>Le nombre de signalements au cours de la scolarité</i>	139
<i>L'âge à l'entrée en SES-SEGPA</i>	142
<i>Le quotient intellectuel</i>	144
<i>Le niveau scolaire</i>	149
Chapitre 3 L'appréciation des disciplines scolaires.....	153
<i>La lecture</i>	154
<i>L'expression orale</i>	177
<i>L'expression écrite</i>	187
<i>La numération et les opérations</i>	198
Chapitre 4 Les savoir-faire et savoir-être.....	208
<i>Les troubles particuliers</i>	208
<i>Attitude à l'égard des activités</i>	209
<i>L'enfant dans son travail</i>	216
<i>L'attention</i>	218
<i>L'effort</i>	219
<i>Le travail personnel</i>	220
<i>L'autonomie</i>	221
<i>Les sources de stimulation et les ressorts pédagogiques</i>	224

<i>L'enfant à l'école</i>	226
La présentation et l'attitude générale	228
Les rapports avec le maître	230
Le rapport avec les camarades	231
La conduite en classe	232
Les comportements en récréation et en interclasse	233
Autres indications	234
<i>La famille</i>	235
<i>L'opinion des maîtres</i>	239
TROISIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PSYCHOLOGIQUE	247
Chapitre 1 L'analyse de contenu des dossiers psychologiques	248
<i>L'examen psychologique</i>	248
<i>L'étude des contenus</i>	254
Chapitre 2 Sylvie, étude longitudinale	266
<i>Le milieu familial</i>	266
<i>Le placement</i>	270
<i>La suite au Groupe d'aide psychopédagogique</i>	282
Chapitre 3 Le cadre conceptuel	287
<i>Les théories sur la déficience mentale</i>	289
Les conceptions classiques	289
Les théories psychogénétiques	290
Les conceptions plus récentes	292
<i>Le déficit et la dépression</i>	294
L'économie dépressive	294
Rapport entre l'économie déficitaire et l'économie dépressive	295
Chapitre 4 Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle légère	300
<i>Eric</i>	300
<i>Gilles</i>	305
<i>Etude psychologique</i>	308
Les mécanismes de défense	308
Les investissements	314
<i>Essai de synthèse</i>	319
CONCLUSION GÉNÉRALE	329
ANNEXES	341
Table des annexes	342
Documents relatifs à la première partie : Cadres et études préliminaires	343
Documents relatifs à la deuxième partie : essai de typologie pédagogique	367
Documents relatifs à la troisième partie : essai de typologie psychologique	399
INDEX DES AUTEURS CITÉS	421
TABLE DES ILLUSTRATIONS	424
BIBLIOGRAPHIE	428
TABLE DES MATIÈRES	446