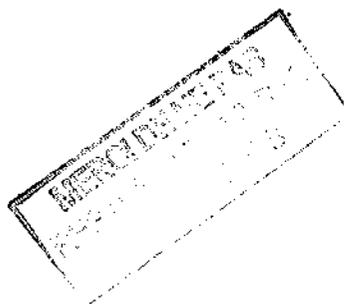


Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation
UNIVERSITE DE LYON II

ch 8892



THESE

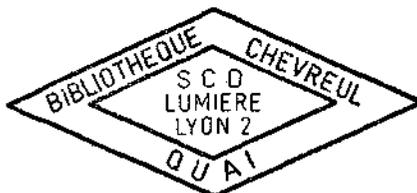
présentée et soutenue publiquement le 5 janvier 1999,
en vue d'obtenir le grade de Docteur de l'Université de LYON II
par

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

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

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 déféctologique, 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.