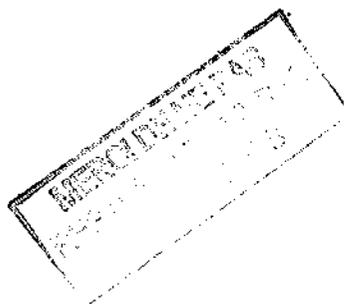


Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation  
UNIVERSITE DE LYON II

ch 8892



## THESE

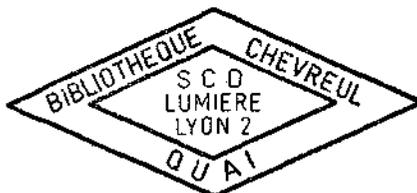
présentée et soutenue publiquement le 5 janvier 1999,  
en vue d'obtenir le grade de Docteur de l'Université de LYON II  
par

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**

<b>SOMMAIRE</b> .....	5
<b>INTRODUCTION</b> .....	6
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRES ET ÉTUDES PRÉLIMINAIRES</b> .....	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
<b>DEUXIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PÉDAGOGIQUE</b> .....	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
<b>TROISIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PSYCHOLOGIQUE</b> .....	<b>247</b>
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
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	<b>329</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>341</b>
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
<b>INDEX DES AUTEURS CITÉS</b> .....	<b>421</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	<b>424</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>428</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>446</b>

**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.	élém. 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 significative<sup>151</sup> 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.

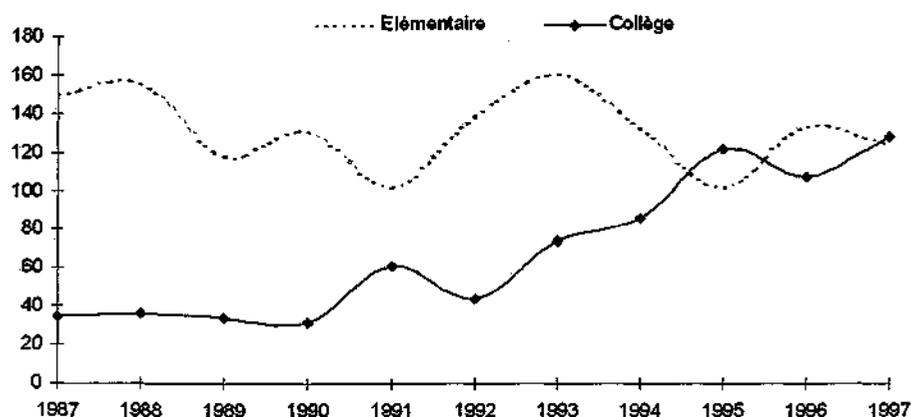
Pour la décennie 1987-1997, l'analyse statistique indique une évolution notoire<sup>152</sup>. Apparemment, les dossiers traités en CCSD en 1997 ont une origine

<sup>151</sup> p = 0,00000 pour un  $\text{Khi}^2$  de 49,26

<sup>152</sup> p = 0,00000 pour un  $\text{Khi}^2$  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 <sup>153</sup> 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 <sup>154</sup>. 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.

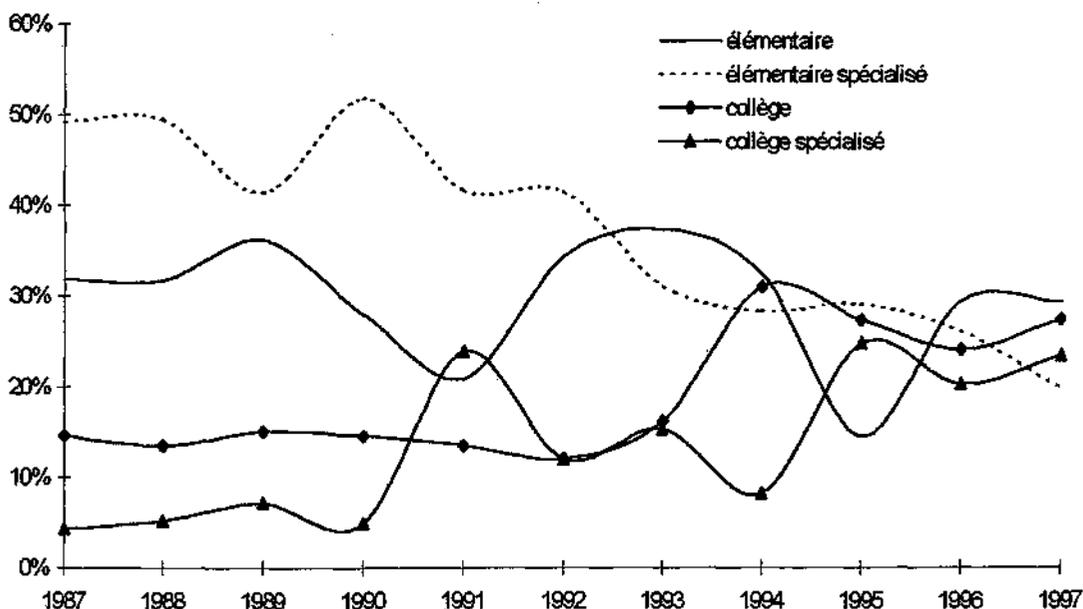
Le graphique suivant affine l'analyse et indique un double mouvement. On constate d'abord un rééquilibrage des signalements entre le second degré et le premier, puis, à l'intérieur de ces catégories, entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.

---

<sup>153</sup>  $p = 0,000157$  pour un  $Khi^2$  de 29,73

<sup>154</sup> 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



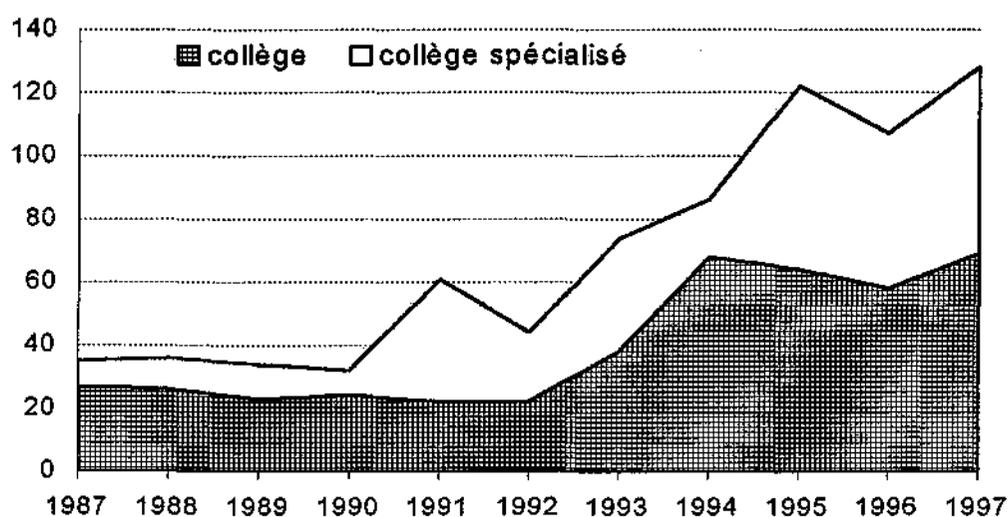
En 1987, plus de 80 % des saisines de CCSD trouvent leur origine dans l'enseignement élémentaire et les deux tiers dans les classes spécialisées. En 1997, elles sont moins de 50 % dont les deux tiers proviennent de classes ordinaires. En collège, nous constatons une augmentation significative tant dans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

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 assignés<sup>155</sup> 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

<sup>155</sup> 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 rejet<sup>156</sup>. 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 »<sup>157</sup>.

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,

---

<sup>156</sup> 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.

<sup>157</sup> 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 autres<sup>158</sup>. 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 !... »<sup>159</sup> ; « ...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... »<sup>160</sup> ; « ...ne capte rien... »<sup>161</sup> ; « 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 »<sup>162</sup>. Les appréciations portées sont, le plus souvent, sous forme chiffrée et ne traduisent que des évaluations sommatives portant sur des contenus disciplinaires.

---

<sup>158</sup> Il suffit d'observer comment sont rédigées les feuilles de renseignements scolaires.

<sup>159</sup> dossier N° 43 rédigé par un professeur principal de 6<sup>ème</sup>

<sup>160</sup> dossier N° 82 rédigé par un professeur principal de 6<sup>ème</sup>

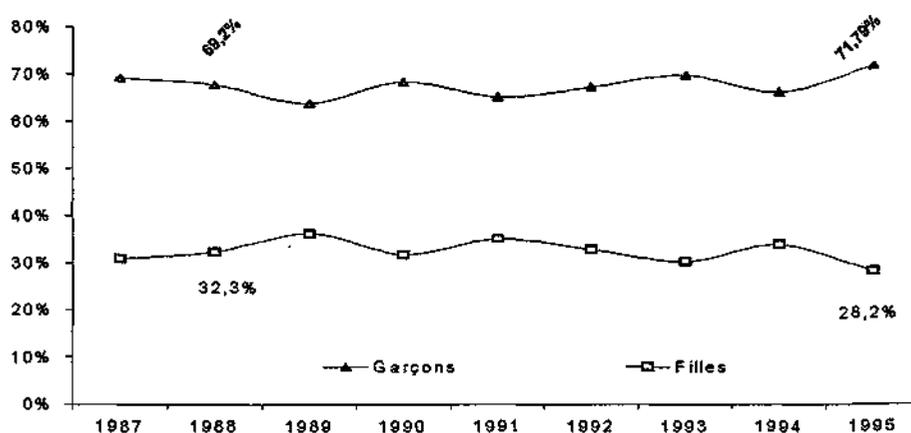
<sup>161</sup> dossier N° 21 rédigé par un professeur principal de 6<sup>ème</sup>

<sup>162</sup> 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 <sup>163</sup>. 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

<sup>163</sup> 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* »<sup>164</sup>, 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.

---

<sup>164</sup> 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.

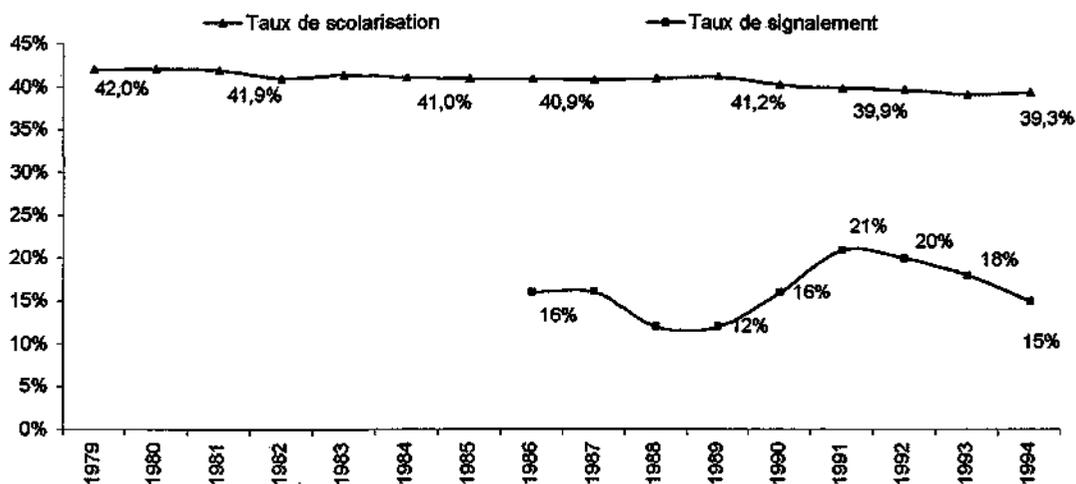
**Evolution du rapport enseignement public/enseignement confessionnel en Haute-Loire**

	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 collège<sup>165</sup>. 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

<sup>165</sup> 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]* »<sup>166</sup>.

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 étrangers<sup>167</sup> :

**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 %

<sup>166</sup> Propos d'un père d'une école rurale lors d'un entretien

<sup>167</sup> 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 <sup>168</sup>, 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 <sup>169</sup>. A l'instar de Jean Pierre LIEGEOIS <sup>170</sup>, 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%

<sup>168</sup> 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

<sup>169</sup> 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

<sup>170</sup> LIEGEOIS (J.P.), *Jam*. Cit.

Le tableau précédent met en évidence deux caractéristiques liées à cette variable. Nous avons d'abord une sur-représentation<sup>171</sup> 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 pédagogique<sup>172</sup> 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.

---

<sup>171</sup>  $p = 0,0000045$

<sup>172</sup> 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 « CPPN<sup>173</sup>/ CPA<sup>174</sup>. et CFP<sup>175</sup>. » 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-

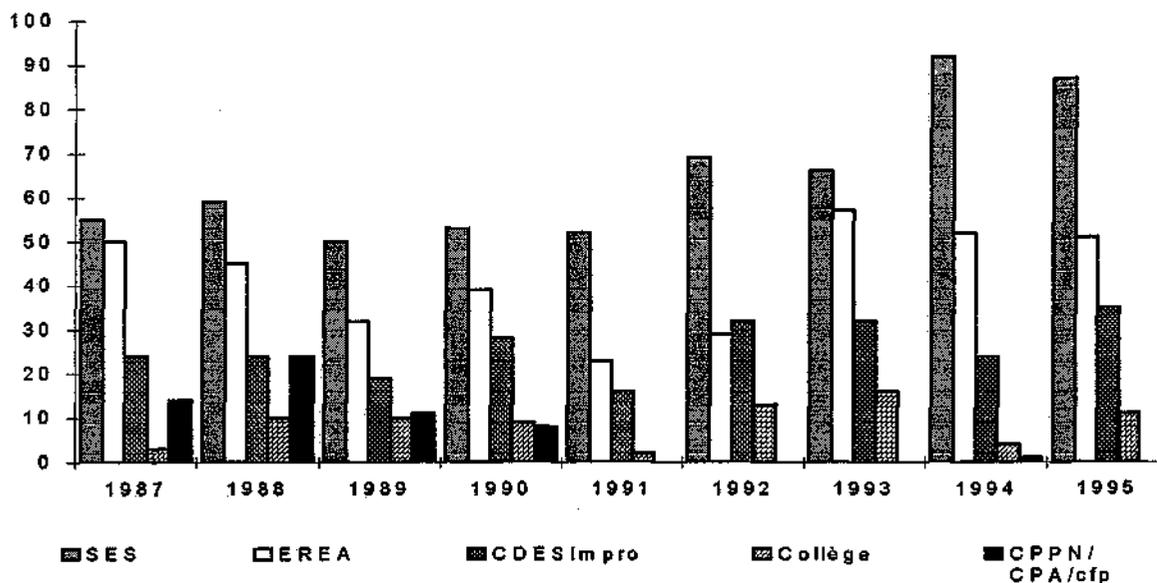
<sup>173</sup> CPPN : Classe pré-professionnelle de niveau, où les adolescents en échec scolaire global étaient orientés à l'issue de la classe de cinquième, s'ils avaient 14 ans révolus à la rentrée. De nombreux enfants scolarisés en élémentaire à cet âge se sont vus ainsi « dispensés » de classes de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

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

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

CPA »<sup>176</sup>. 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 privé<sup>177</sup>, 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

<sup>176</sup>  $p = 0,00000658$  pour "SES" et  $p = 0,000045$  pour "CPPN-CPA"

<sup>177</sup> 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 IMPro<sup>178</sup>. 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

<sup>178</sup> 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 <sup>179</sup>. La catégorie « *Annullé* » présente une tendance similaire sans qu'il soit possible de préciser davantage les raisons de ce mouvement.

---

<sup>179</sup> 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

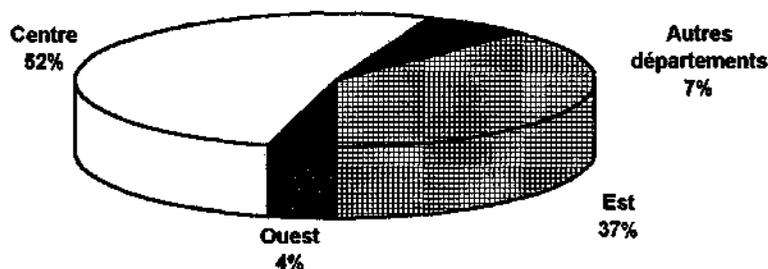
### La population d'étude

Comme précisé dans la définition du cadre méthodologique, nous avons créé un corpus secondaire limité aux enfants admis en classe de 6<sup>ème</sup> 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 local<sup>180</sup>. De ce fait, les enfants ne sont pas placés en internat, hormis ceux qui, originaires de l'Ardèche<sup>181</sup>, 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.

---

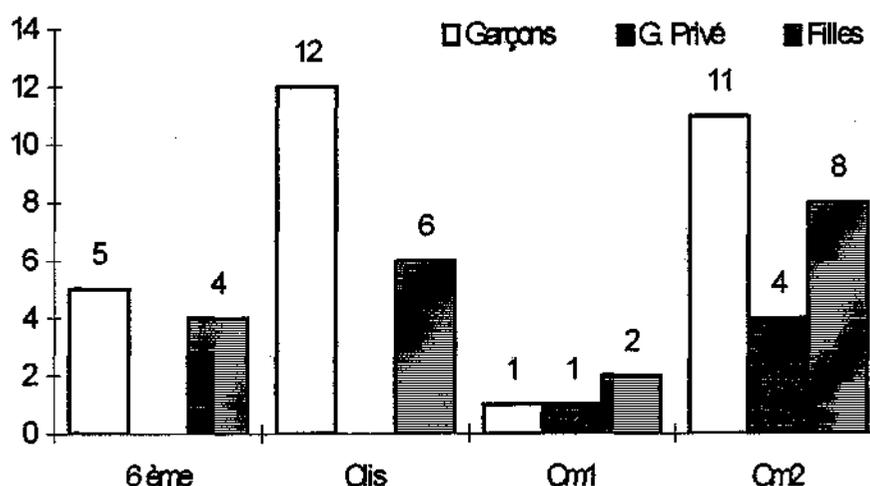
<sup>180</sup> Ce qui n'est pas sans poser de question quant à la pertinence de certaines propositions d'orientation.

<sup>181</sup> 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 <sup>ème</sup>	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 <sup>ème</sup>	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



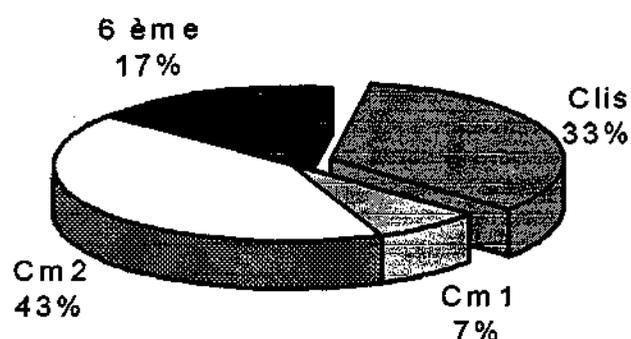
En outre, aucune fille scolarisée dans l'enseignement catholique ne bénéficiait, en 1995, d'une proposition de scolarisation en SES-SEGPA. Or cette sous-population représente environ 19 % des effectifs scolaires globaux<sup>182</sup> et 4 % des signalements en CCSD. D'une manière générale, seuls 9 % 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

<sup>182</sup> 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 significative<sup>183</sup> entre

<sup>183</sup>  $\text{Khi}^2 = 5,08$  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 <sup>184</sup> 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 <sup>185</sup>.

<sup>184</sup> X en gras italique sur le tableau

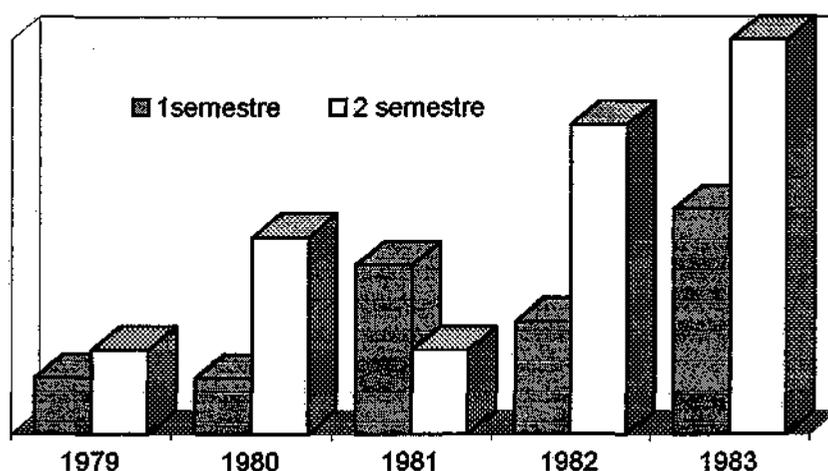
<sup>185</sup> Rappelons que la loi d'orientation de 1989 n'autorise que très exceptionnellement le maintien d'enfants de plus de douze ans en école élémentaire.

### 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 <sup>186</sup>.

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



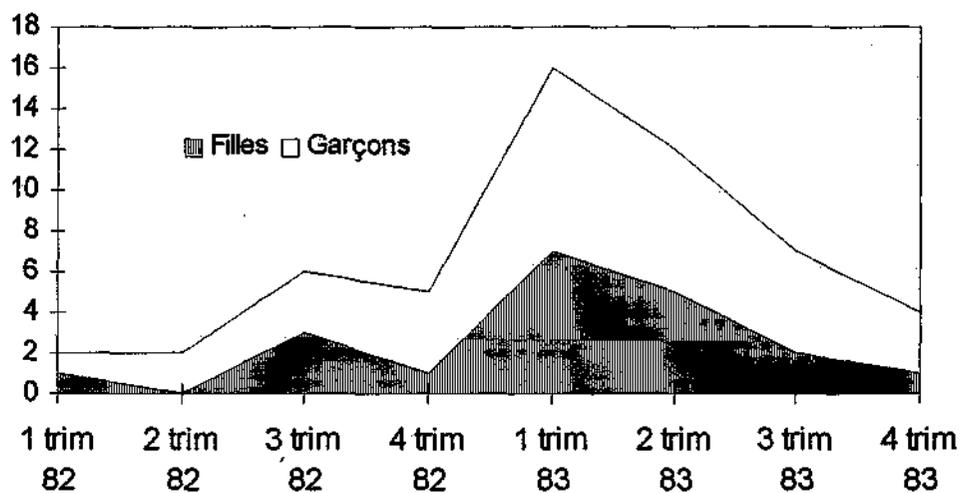
Dans cette logique argumentaire, les difficultés devant les apprentissages seraient liées à une maturation différente trouvant son origine dans l'écart de développement qui existe entre un enfant né en début d'année et celui né en fin d'année civile. Les situations pédagogiques proposées seraient plus 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

<sup>186</sup> 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  $\text{Khi}^2$  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 <sup>187</sup> de référence.

A l'inverse, dans le second corpus <sup>188</sup>, 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 <sup>189</sup>. Sur les quatre enfants non pris en compte, trois n'ont subi aucune évaluation de leur efficacité intellectuelle. L'un d'eux a

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

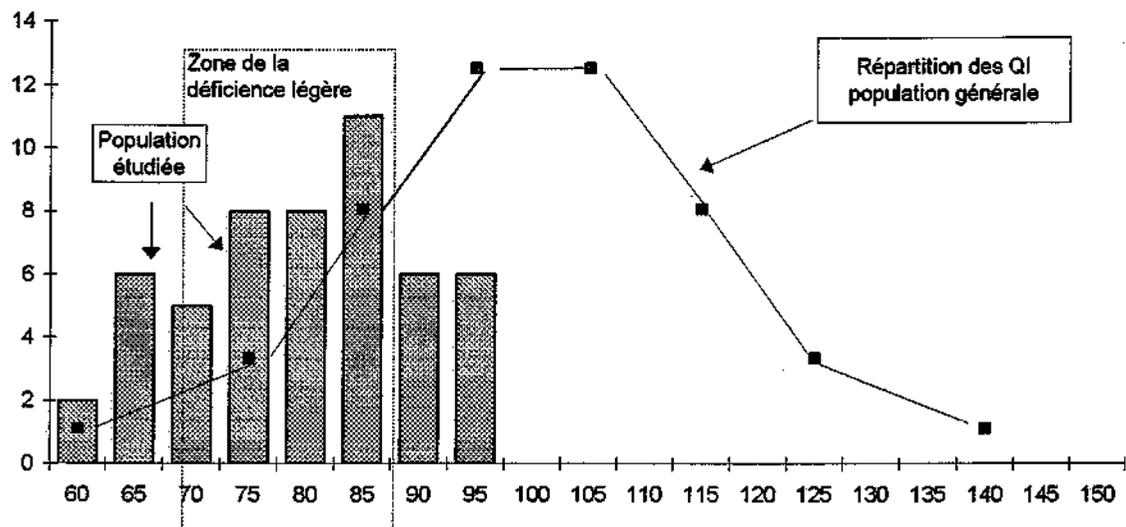
<sup>188</sup> Celui des enfants orientés en SES

<sup>189</sup> 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 théorique<sup>190</sup> 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

<sup>190</sup> 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 discussion<sup>191</sup>, 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.

<sup>191</sup> 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<sup>ème</sup>. 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 ?

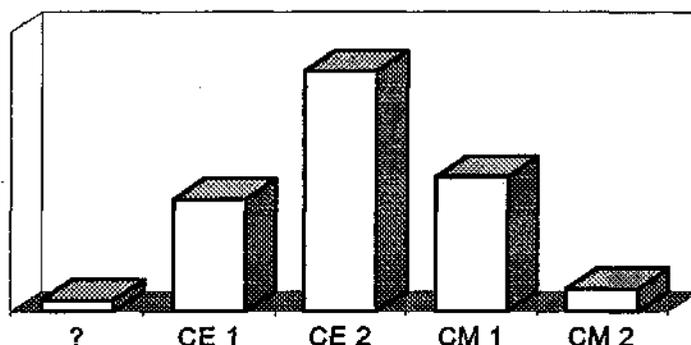
Qu'en est-il également pour les quatre élèves de Cours moyen deuxième année présentant des résultats inférieurs à 65 et n'ayant jamais été signalés auparavant ? Que penser d'un enfant crédité d'un quotient intellectuel de 97 à qui l'on propose une orientation dans une structure accueillant des enfants 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 élevés<sup>192</sup> 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

<sup>192</sup> 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		
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>14</b>	<b>2</b>

L'analyse croisée avec le nombre de signalements indique que les enfants les moins signalés justifient des niveaux scolaires les plus élevés<sup>193</sup> ; 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<sup>ème</sup>. 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 <sup>ème</sup>	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%

<sup>193</sup> Khi<sup>2</sup> 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 DARRAULT<sup>168</sup>, 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.

---

<sup>168</sup> 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 à l'annonciation 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<sup>195</sup>, de Gérard CHAUVEAU<sup>196</sup> 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 déchiffrement, 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

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

<sup>196</sup> 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 déchiffrage 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 actuellement<sup>197</sup> 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

---

<sup>197</sup> 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 <sup>198</sup> de juillet 1989 et les programmes de l'école primaire tels que formulés par l'arrêté <sup>199</sup> 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 <sup>200</sup> dans le champ de la maîtrise de la langue orale comme de la

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

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

<sup>200</sup> 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... »<sup>201</sup>

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.

---

<sup>201</sup> 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 CHAUVEAU<sup>202</sup>. 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

<sup>202</sup> 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 décoder<sup>203</sup>, 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 biaise<sup>204</sup> 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

---

<sup>203</sup> 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.

<sup>204</sup> 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 CHAUVEAU<sup>205</sup> 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 œuvre<sup>206</sup>.

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 :

---

<sup>205</sup> CHAUVEAU, (G.), *jam. cit.*, p. 15

<sup>206</sup> 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* »<sup>207</sup>, 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*

---

<sup>207</sup> CHAUVEAU, (G.), *jam* cité p.15

*capital de mots* »<sup>208</sup>. 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 compréhensive<sup>209</sup>. 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* »<sup>210</sup>. 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 lecture<sup>211</sup> 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

---

<sup>208</sup> CHAUCHEAU, (G.), *ibid.* p. 16

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

<sup>210</sup> CHAUCHEAU, (G.), *ibid.* p. 16

<sup>211</sup> 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* »<sup>212</sup>, 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...* »

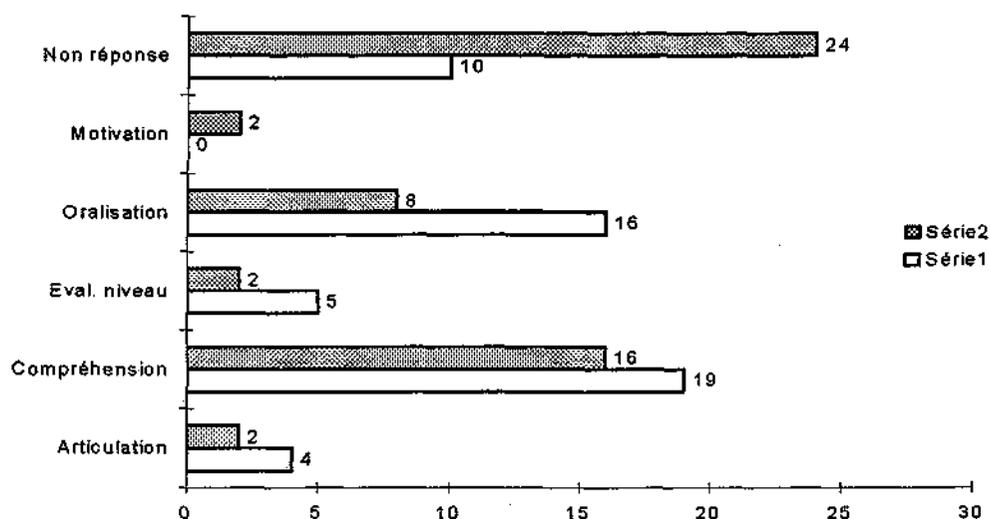
La seconde série de données d'évaluation de la lecture a été recueillie à travers les différents commentaires figurant sur les feuilles de renseignements scolaires. La totalité des dossiers a pu être prise en compte dans la mesure où, pour tous les modèles de feuilles de renseignements, les maîtres ont 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

<sup>212</sup> 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* »<sup>213</sup>, « *Ratus* »<sup>214</sup>, pour certains « *Daniel et Valérie* »<sup>215</sup> représentent les méthodes les plus utilisées<sup>216</sup>. 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.

---

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

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

<sup>215</sup> HOUBLAIN (L.) & VINCENT (R.), *Daniel et Valérie, méthode mixte de lecture*, 1<sup>er</sup> & 2<sup>ème</sup> livrets, Paris, F. Nathan, 1988

<sup>216</sup> 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 appréciations <sup>217</sup>, 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 %).

<sup>217</sup> CE1=1,69 ; CE2=1,08 ; CM1= 1,42

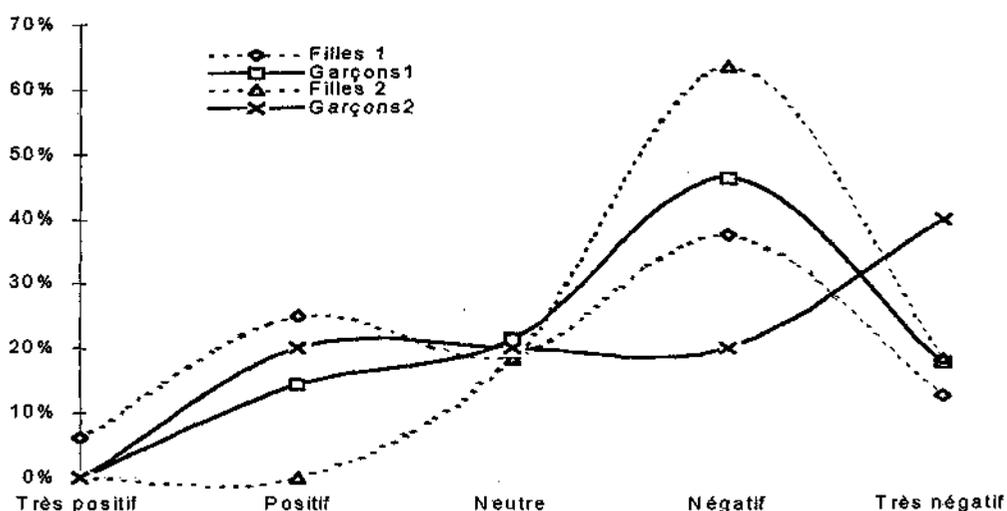
Lecture : analyse croisée du type de scolarité et du contenu des appréciations (totalité)

	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 <sup>218</sup>**

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	Efficacité intellectuelle							
		<>	A	B	C	D	E	F	G
Non	1								1
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

<sup>218</sup> 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 intellectuelle<sup>219</sup>. 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 intellectuelle<sup>220</sup>**

	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.

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

<sup>220</sup> 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 déchiffrage 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* »<sup>221</sup>. 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 déchiffrage 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 français<sup>222</sup>, le sens des mots vient à l'intérieur du sens global du texte.

---

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

<sup>222</sup> 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 <sup>223</sup>. 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 <sup>224</sup>, 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.

---

<sup>223</sup> 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...

<sup>224</sup> C'est également confirmé par les entretiens avec les maîtres.

Selon Alain LIEURY <sup>225</sup>, 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 <sup>226</sup> 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.

---

<sup>225</sup> LIEURY (A.), *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dumod, 1995

<sup>226</sup> 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 linguistiques<sup>227</sup> 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

---

<sup>227</sup> Telles qu'elles ont pu être définies par Yvan DARRAULT dans l'article « énonciation et variances 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 <sup>228</sup>. Nous notons également que quatorze enfants <sup>229</sup> 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 Khi<sup>2</sup> ne met en avant aucune particularité <sup>230</sup>. 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

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

<sup>229</sup> Taux épidémiologiquement très significatif

<sup>230</sup> Khi<sup>2</sup>=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 neutres<sup>231</sup>. La différence est également probante entre garçons et filles. Les garçons font plus souvent l'objet de remarques négatives<sup>232</sup>. 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.

<sup>231</sup>  $\chi^2=0.45$   $p=0.05003885$

<sup>232</sup>  $\chi^2=3.6$   $p=0.0586328$

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**

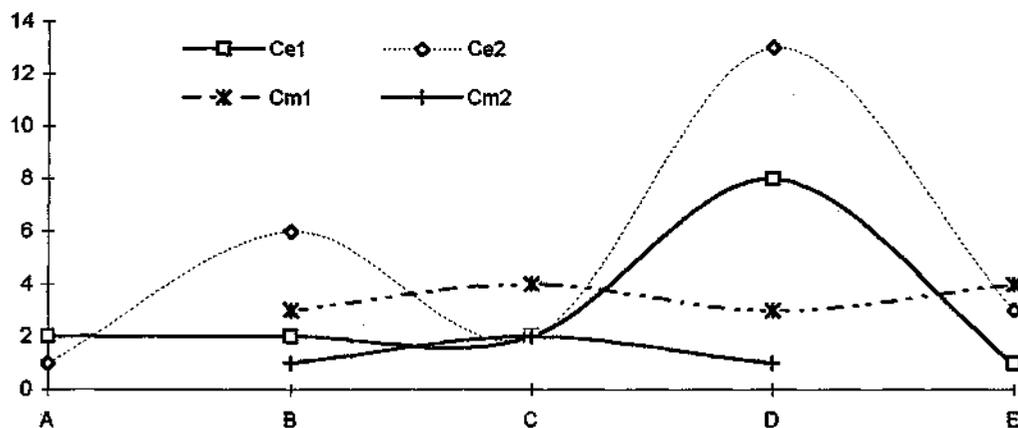
	QI<65	65=<QI<70	70=<QI<75	75=<QI<80	80=<QI<85	85=<QI<90	90=<QI<100
Très positif		1	1		1		
Positif	1	1			2	2	2
Neutre	1		1	1			1
Négatif	1	2	2	2	3		3
Très négatif			3	1	2	1	

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  $\chi^2$  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 <sup>233</sup> et celle énoncée en seconde intention <sup>234</sup> 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**

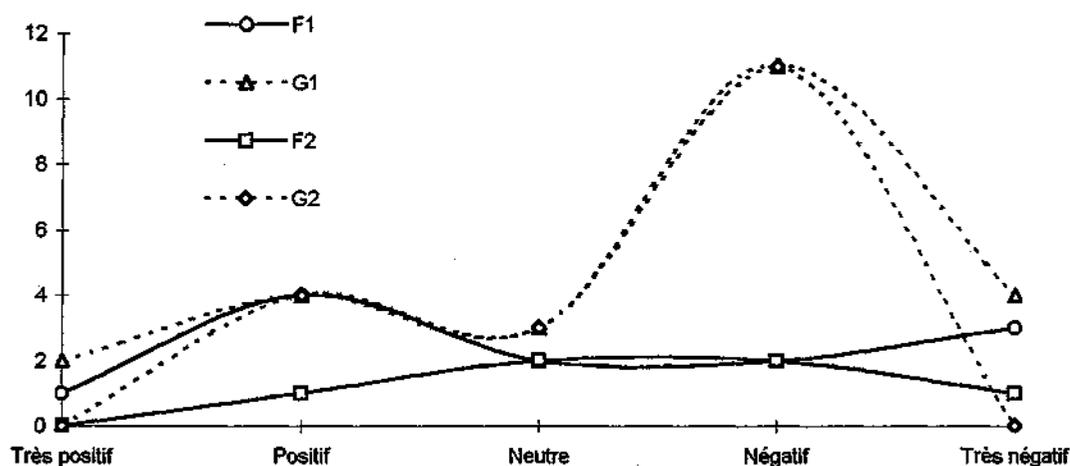
Observation Expression Orale 1	Observation Expression Orale 2					Nr
	B	C	D	E		
Très positif (A)	3	2				1
Positif (B)	8	1	1	3		3
Neutre	6	1	3	1		1
Négatif (D)	13			6		7
Très négatif (E)	6		1	2	1	2
Non-réponse (Nr)	13					13

<sup>233</sup> 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 ».

<sup>234</sup> 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 BERNSTEIN<sup>235</sup> 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

<sup>235</sup> 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 <sup>236</sup>, le langage est un des éléments centraux du jeu symbolique et de la construction de la pensée. Lev VYGOTSKY <sup>237</sup> 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

---

<sup>236</sup> PIAGET (J.), Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969

<sup>237</sup> 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* »<sup>238</sup>. Plusieurs recherches en psychologie cognitive<sup>239</sup> 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 langagières<sup>240</sup> signalent, 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.

---

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

<sup>239</sup> 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).

<sup>240</sup> 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 »<sup>241</sup> 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

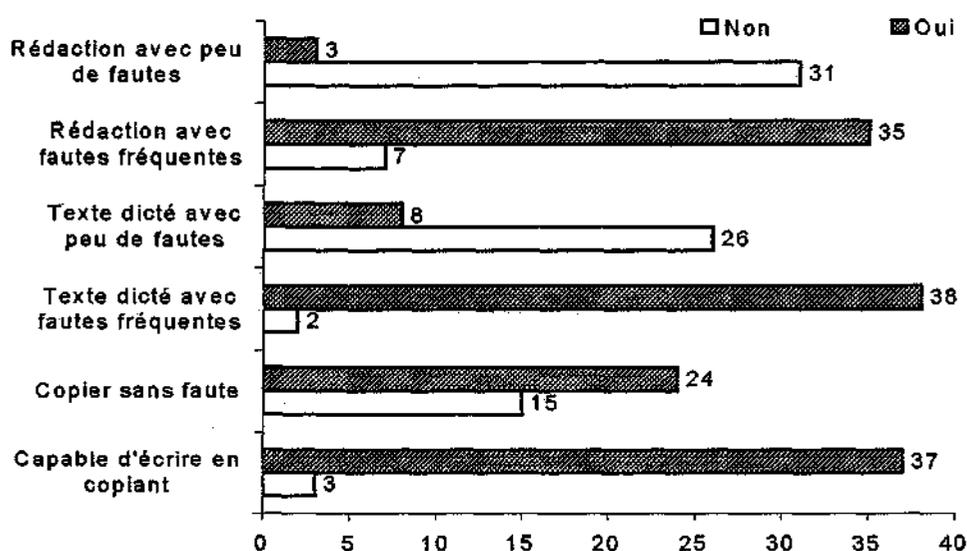
<sup>241</sup> Voir à ce sujet les travaux de l'équipe E.S.C.O.L. sur le rapport au savoir des élèves, in CHARLOT (B.), BAUTIER (E.), ROCHEX (J.Y.), *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1993

### 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

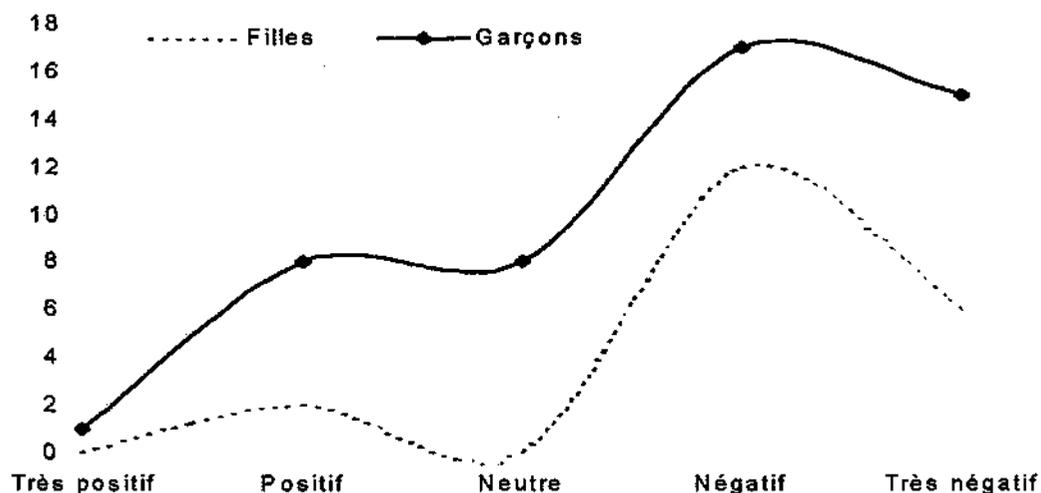
L'analyse croisée des capacités intellectuelles et des réponses négatives ne montre pas de corrélation entre les premières et les secondes. Les difficultés sont réparties sur l'ensemble du spectre des quotients intellectuels comme en témoignent particulièrement les trois enfants ne pouvant copier un 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.

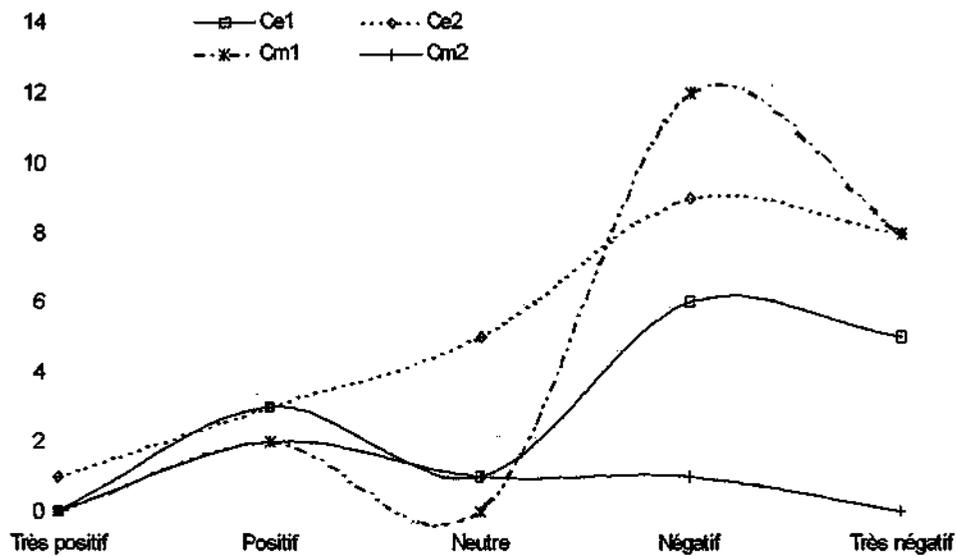
**Expression écrite : répartition de la valence de la totalité des commentaires**



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 <sup>242</sup>. 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.

<sup>242</sup> 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 énonciatives<sup>243</sup>. 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

<sup>243</sup> 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 signification<sup>244</sup>. Une rupture exigée de l'enfant vis-à-vis de ses points de vue et de ses usages depuis la petite enfance. Basil BERNSTEIN<sup>245</sup> 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-pratique<sup>246</sup> 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 AUTIER<sup>247</sup>, à propos des illettrés, « *chercher à résoudre les problèmes au seul plan des manques, des incapacités à lire et à écrire, risque de*

---

<sup>244</sup> 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.

<sup>245</sup> BERNSTEIN (B.), Langage et classes sociales, jam. cit.

<sup>246</sup> 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.

<sup>247</sup> 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* »<sup>248</sup>, 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

---

<sup>248</sup> 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* »<sup>249</sup>. 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* »<sup>250</sup>.

L'écrit contraint l'enfant à une activité obligatoirement plus intellectuelle : « *il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole* »<sup>251</sup>. 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.

---

<sup>249</sup> VYGOTSKY (L.S.), *Pensée et langage*, jam. cit., p. 261

<sup>250</sup> 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

<sup>251</sup> 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-même<sup>252</sup>, 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 LAHIRE<sup>253</sup>, 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'exercice<sup>254</sup> appelle la mobilisation de mécanismes de défense<sup>255</sup> contre l'angoisse. Pour la population qui nous préoccupe<sup>256</sup>, 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

---

<sup>252</sup> 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..."

<sup>253</sup> LAHIRE (B.), Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, Lyon, PUL, 1993, pp. 38-39

<sup>254</sup> 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

<sup>255</sup> 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.

<sup>256</sup> 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 HEBRARD<sup>257</sup>, 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* »<sup>258</sup>, 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

---

<sup>257</sup> HEBRARD (J.), « fais ton travail ! », *Revue Enfance et culture*, N° 2, Paris, INRP, 1979

<sup>258</sup> 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 lecture<sup>259</sup>, 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 MARGOLINAS<sup>260</sup> et Stella BARUK<sup>261</sup> 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

<sup>259</sup> C'est dans le second degré que l'échec en mathématiques devient le symbole de l'échec scolaire.

<sup>260</sup> MARGOLINAS (C.), Les débats de didactique des mathématiques : actes du séminaire national 1993-1994, Grenoble, la Pensée sauvage, 1995

<sup>261</sup> 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 <sup>262</sup>. 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 <sup>263</sup>, 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.

---

<sup>262</sup> 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.*

<sup>263</sup> 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 <sup>264</sup>. 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.

<sup>264</sup> 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'efficiace intellectuelle présente des caractéristiques saillantes<sup>265</sup>. 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.

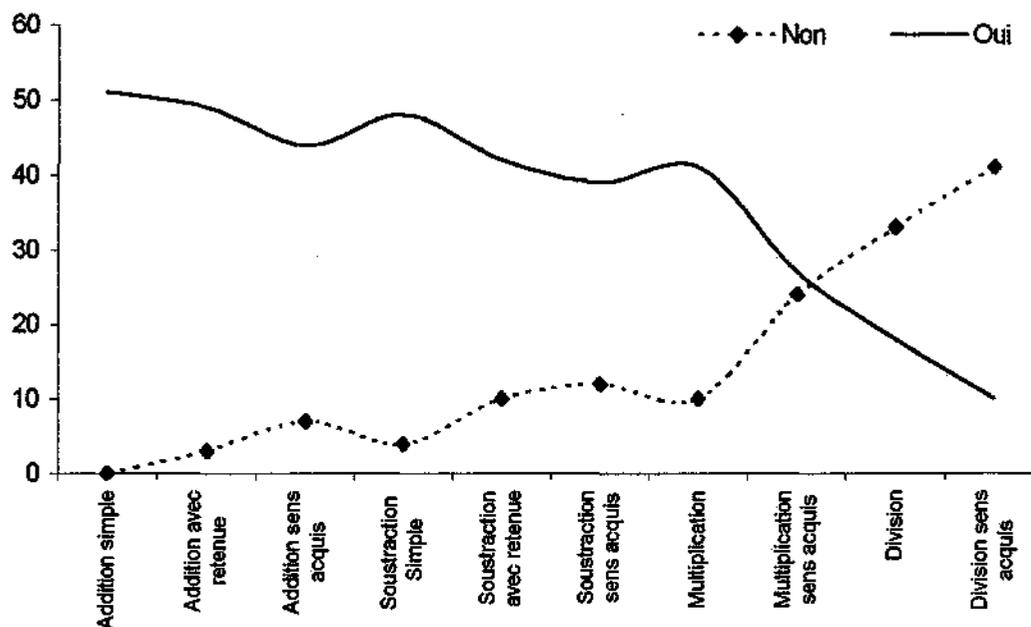
Dans le champ des techniques opératoires, comme nous le montre le graphique suivant, les opérations sont diversement maîtrisées. L'addition simple l'est par tous ; celle qui suppose l'utilisation de retenues l'est par la presque totalité des enfants. Seuls 4 élèves ne l'utilise pas à bon escient. Il 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 quantités<sup>266</sup>. 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.

---

<sup>265</sup>  $p = 0,004532$

<sup>266</sup> 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.

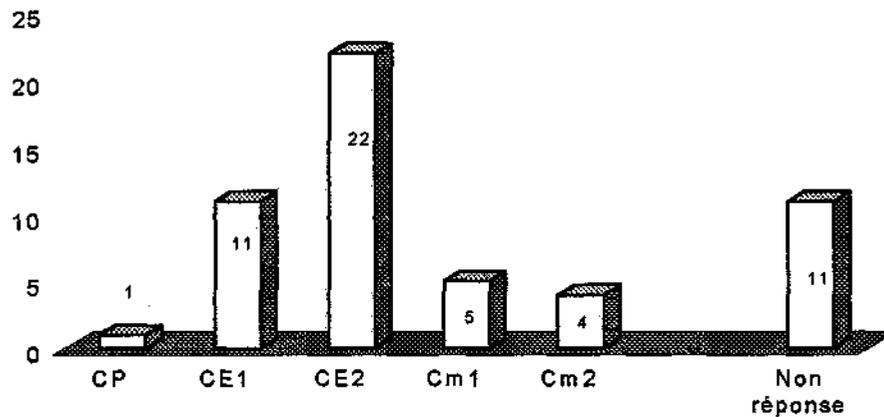
### Numération et opérations : la division et l'efficacité intellectuelle

	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 basses<sup>267</sup> 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-problèmes<sup>268</sup> 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

<sup>267</sup> Bien que cela ne soit pas significatif sur le plan statistique ( $p = 0,09$ ), il convient de le noter comme tendance.

<sup>268</sup> 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 piagétienne<sup>269</sup>, 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 manipulation<sup>270</sup>, nous sommes davantage encore embourbés dans « *la gangue du fonctionnel* » dénoncée par Geneviève DUTILLEUX<sup>271</sup>, 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 année<sup>272</sup> 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

---

<sup>269</sup> dans lequel le schème est présent avant le développement,

<sup>270</sup> PIAGET (J.), *jam. cit.*, p. 54

<sup>271</sup> DUTILLEUX (G.), *jam. cit.*, p. 33

<sup>272</sup> 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 pairs<sup>273</sup>. 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

<sup>273</sup> 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 !* »<sup>274</sup>

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.

---

<sup>274</sup> 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 <sup>275</sup>.

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 <sup>276</sup>, 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.

---

<sup>275</sup>  $p = 0,05678$  pour un  $\text{Khi}^2$  de 11,79

<sup>276</sup> 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 mémoire<sup>277</sup> 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

<sup>277</sup> 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

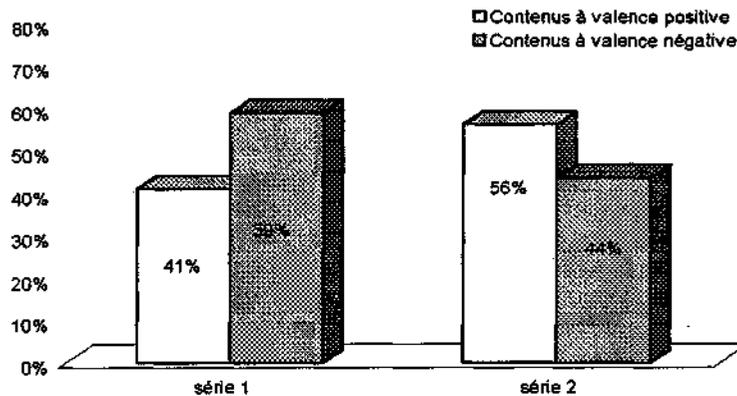
La rubrique « *Difficultés diverses* » rassemble des mentions disparates, allant de la description de problèmes comportementaux, tels que des « *difficultés de concentration dues à une attention très instable* », à des troubles de l'articulation et de la phonation énoncés ainsi : « *ses défauts d'articulation 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 projections<sup>278</sup> ou qui sont a minima subjectives : « *P. est en dessous*<sup>279</sup> », « *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.

<sup>278</sup> Au sens psychanalytique du terme. On prête à l'autre un sentiment ou une intention qu'il n'a pas.

<sup>279</sup> « *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.

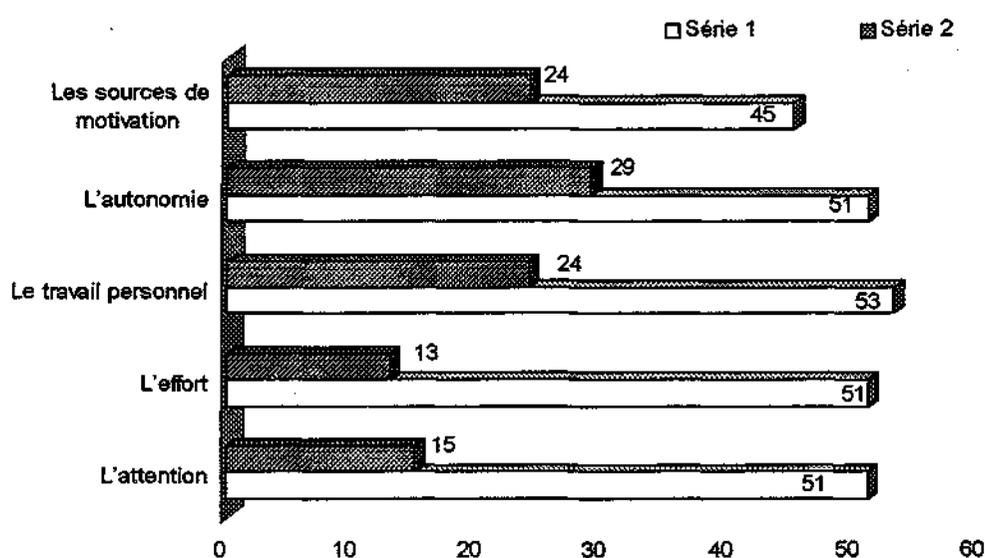
### L'enfant dans son travail

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 collège<sup>280</sup> 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.

---

<sup>280</sup>  $\text{Chi}^2 = 14,01$  ;  $p = 0,00288632$

### 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 différemment<sup>281</sup>. 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 eux<sup>282</sup>.

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*

<sup>281</sup>  $\text{Khi}^2 = 20,19$  ;  $p = 0,00045761$

<sup>282</sup>  $\text{Khi}^2 = 12,09$  ;  $p = 0,01669355$

*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 <sup>283</sup> 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

---

<sup>283</sup> 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 projective<sup>284</sup> 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...* »,

---

<sup>284</sup> 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 significative<sup>285</sup> 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,

<sup>285</sup>  $\text{Chi}^2 = 11,13, p = 0,04880035$

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 <sup>286</sup>**

	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 dégagons 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.

---

<sup>286</sup> 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 <sup>287</sup>**

	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.

<sup>287</sup> 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 collèges.

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 contenus<sup>288</sup> 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

---

<sup>288</sup> 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 difficultés<sup>289</sup> 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-

<sup>289</sup> 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 garçons<sup>290</sup> 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 difficultés<sup>291</sup>, 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,

---

<sup>290</sup>  $p = 0,0049251$  pour les garçons et  $p = 0,0048847$  pour les enfants avec une efficacité intellectuelle faible.

<sup>291</sup> 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.

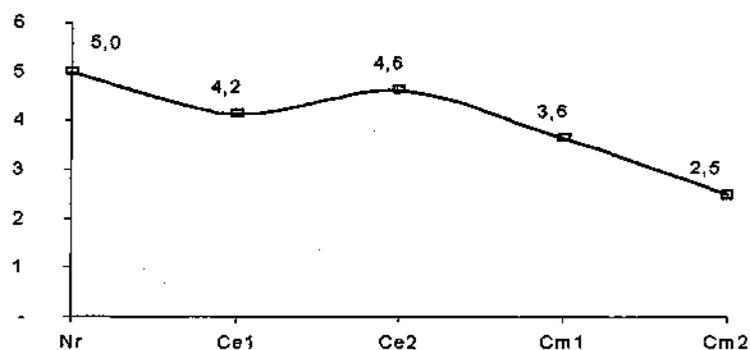
Certains ne comprennent que quelques mots, d'autres comportent des textes complexes et argumentés ainsi que le montre le tableau suivant.

**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 enfants<sup>292</sup>, ni le nombre de signalements antérieurs<sup>293</sup>, ni l'efficiace intellectuelle<sup>294</sup> ou le type de scolarisation<sup>295</sup> 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**



<sup>292</sup>  $p = 0,91256012$  pour  $\text{Khi}^2 = 1,48$

<sup>293</sup>  $p = 0,95748470$  pour  $\text{Khi}^2 = 1,53$

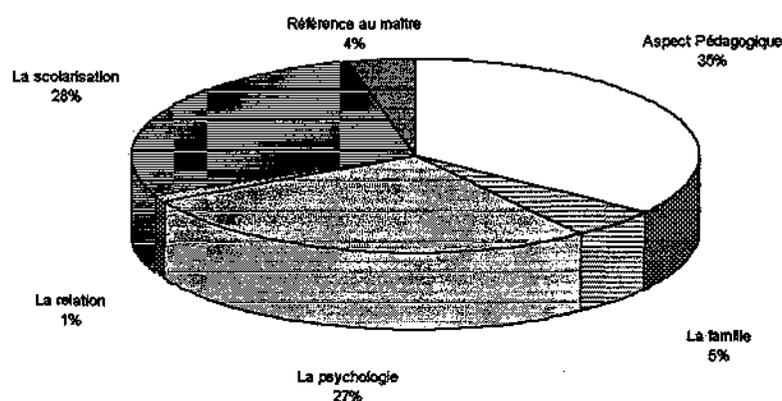
<sup>294</sup>  $p = 0,99910191$  pour  $\text{Khi}^2 = 0,58$

<sup>295</sup>  $p = 0,7403458$  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 <sup>296</sup> 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 <sup>297</sup>. 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

<sup>296</sup>  $p = 0,98286044$  pour « la pédagogie »,  $p = 0,99814188$  pour « aspects psychologiques » et  $p = 0,99639827$  pour « la scolarisation ».

<sup>297</sup>  $\text{Khi}^2 = 5,58$  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 réifiées<sup>298</sup>. 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'étayage<sup>299</sup> 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.

---

<sup>298</sup> DUTILLEUX (G.), *jam. cit.*

<sup>299</sup> Voir à ce propos les commentaires dans les chapitres précédents