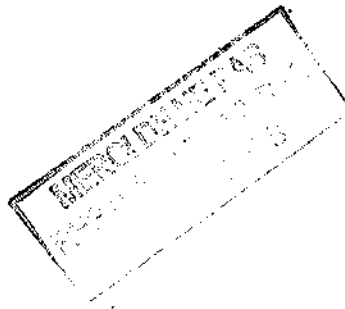


Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation
UNIVERSITE DE LYON II

ch 8892



THESE

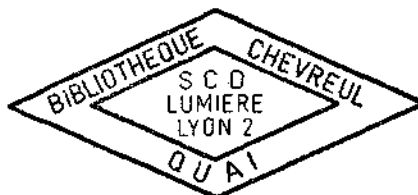
présentée et soutenue publiquement le 5 janvier 1999,
en vue d'obtenir le grade de Docteur de l'Université de LYON II
par

Monsieur Dominique BERGER

Pour une réévaluation
du concept de déficience intellectuelle

Essai de typologie pédagogique et psychologique

Tome 1



630863

Directeur de recherche : Monsieur le Professeur Charles GARDOU

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

Table des matières

| | |
|--|-----|
| SOMMAIRE | 5 |
| INTRODUCTION | 6 |
| PREMIÈRE PARTIE : CADRES ET ÉTUDES PRÉLIMINAIRES | 18 |
| Chapitre 1 D'abord un cadre méthodologique..... | 19 |
| <i>Le recueil des données</i> | 19 |
| <i>La population d'étude</i> | 21 |
| <i>La méthodologie d'analyse de contenu</i> | 23 |
| Chapitre 2 ... Puis un cadre institutionnel..... | 29 |
| <i>Le département de la Haute-Loire</i> | 29 |
| <i>Les services de l'Education nationale</i> | 37 |
| <i>L'organisation du dispositif départemental d'adaptation et d'intégration scolaire</i> | 39 |
| Chapitre 3 Une approche historique du concept de déficience intellectuelle..... | 60 |
| <i>La prise en compte institutionnelle du problème</i> | 61 |
| <i>L'affirmation du modèle psychologique de la déficience</i> | 69 |
| <i>La pédagogie à mettre en œuvre</i> | 81 |
| Chapitre 4 ... Pour penser l'intégration scolaire..... | 93 |
| <i>L'intention fondatrice</i> | 93 |
| <i>Les classes d'intégration scolaire</i> | 96 |
| <i>Ce qui a changé</i> | 108 |
| DEUXIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PÉDAGOGIQUE | 112 |
| Chapitre 1 L'activité de la Commission de circonscription du second degré..... | 113 |
| <i>L'origine scolaire des dossiers</i> | 115 |
| <i>L'incidence du sexe</i> | 123 |
| <i>L'enseignement public ou privé</i> | 124 |
| <i>L'origine des parents</i> | 127 |
| <i>Les notifications et les propositions d'orientation</i> | 129 |
| Chapitre 2 La population d'étude..... | 134 |
| <i>L'origine géographique des enfants</i> | 134 |
| <i>L'origine scolaire</i> | 135 |
| <i>La nationalité du chef de famille</i> | 137 |
| <i>Le nombre de signalements au cours de la scolarité</i> | 139 |
| <i>L'âge à l'entrée en SES-SEGPA</i> | 142 |
| <i>Le quotient intellectuel</i> | 144 |
| <i>Le niveau scolaire</i> | 149 |
| Chapitre 3 L'appréciation des disciplines scolaires..... | 153 |
| <i>La lecture</i> | 154 |
| <i>L'expression orale</i> | 177 |
| <i>L'expression écrite</i> | 187 |
| <i>La numération et les opérations</i> | 198 |
| Chapitre 4 Les savoir-faire et savoir-être..... | 208 |
| <i>Les troubles particuliers</i> | 208 |
| <i>Attitude à l'égard des activités</i> | 209 |
| <i>L'enfant dans son travail</i> | 216 |
| <i>L'attention</i> | 218 |
| <i>L'effort</i> | 219 |
| <i>Le travail personnel</i> | 220 |
| <i>L'autonomie</i> | 221 |
| <i>Les sources de stimulation et les ressorts pédagogiques</i> | 224 |

| | |
|---|------------|
| <i>L'enfant à l'école</i> | 226 |
| La présentation et l'attitude générale | 228 |
| Les rapports avec le maître | 230 |
| Le rapport avec les camarades | 231 |
| La conduite en classe | 232 |
| Les comportements en récréation et en interclasse | 233 |
| Autres indications | 234 |
| <i>La famille</i> | 235 |
| <i>L'opinion des maîtres</i> | 239 |
| TROISIÈME PARTIE : ESSAI DE TYPOLOGIE PSYCHOLOGIQUE | 247 |
| Chapitre 1 L'analyse de contenu des dossiers psychologiques | 248 |
| <i>L'examen psychologique</i> | 248 |
| <i>L'étude des contenus</i> | 254 |
| Chapitre 2 Sylvie, étude longitudinale | 266 |
| <i>Le milieu familial</i> | 266 |
| <i>Le placement</i> | 270 |
| <i>La suite au Groupe d'aide psychopédagogique</i> | 282 |
| Chapitre 3 Le cadre conceptuel | 287 |
| <i>Les théories sur la déficience mentale</i> | 289 |
| Les conceptions classiques | 289 |
| Les théories psychogénétiques | 290 |
| Les conceptions plus récentes | 292 |
| <i>Le déficit et la dépression</i> | 294 |
| L'économie dépressive | 294 |
| Rapport entre l'économie déficitaire et l'économie dépressive | 295 |
| Chapitre 4 Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle légère | 300 |
| <i>Eric</i> | 300 |
| <i>Gilles</i> | 305 |
| <i>Etude psychologique</i> | 308 |
| Les mécanismes de défense | 308 |
| Les investissements | 314 |
| <i>Essai de synthèse</i> | 319 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 329 |
| ANNEXES | 341 |
| Table des annexes | 342 |
| Documents relatifs à la première partie : Cadres et études préliminaires | 343 |
| Documents relatifs à la deuxième partie : essai de typologie pédagogique | 367 |
| Documents relatifs à la troisième partie : essai de typologie psychologique | 399 |
| INDEX DES AUTEURS CITÉS | 421 |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS | 424 |
| BIBLIOGRAPHIE | 428 |
| TABLE DES MATIÈRES | 446 |

Conclusion générale

Peut-on conclure sans risquer, comme le craint Tobie NATHAN⁴⁴⁴, « d'agglomérer le symptôme au sujet » ? Rationaliser à l'excès, et justifier cet agrégat par une sorte d'ascension logique est le risque majeur de toute recherche sur la différence ? L'histoire de la déficience intellectuelle légère montre, depuis plus d'un siècle, que tous ceux qui se sont intéressés aux enfants en grandes difficultés scolaires, ont procédé ainsi. La démarche associe, dans un rapport dialectique, le signe à son interprétation. Ainsi, sont gravés, à l'aide des champs conceptuels de la pédagogie et de la psychologie, les échelons de la personne à la structure, de la structure à l'interprétation. Mais cette méthode n'est pas sans conséquence dans les pratiques pédagogiques et psychologiques quotidiennes telles qu'elles apparaissent dans les feuilles de renseignements scolaires et dans les comptes rendus des psychologues. Les études de contenus montrent que les approches herméneutiques des chercheurs sont interprétées, au contact de l'urgence et des contingences des pratiques professionnelles, comme de simples rapports de causalité visant à « souder le symptôme à la personne »⁴⁴⁵.

L'étude du concept de déficience intellectuelle légère, dans les textes ministériels successifs, met en exergue cet usage. L'évolution constante de la compréhension de la déficience intellectuelle légère et de son inscription sociale, pose problème. Le législateur intervient comme intermédiaire entre trois pôles : d'une part, les chercheurs dressant des tableaux complexes et mouvants de l'enfant déficient intellectuel léger ; d'autre part, une volonté politique et sa transcription pragmatique dans l'organisation scolaire ; et, enfin, des personnels chargés de la mettre en œuvre. Le législateur gère ainsi une contradiction permanente entre une compréhension scientifique évoluant sans cesse, et une mise œuvre institutionnelle, nécessitant du temps pour s'installer et une stabilité pour fonctionner. Les textes proposent alors, en réponse, une représentation floue de l'enfant déficient intellectuel léger, en mêlant constamment des références sociologiques, psychopathologiques et pédagogiques. Nous avons présenté, dans la première partie de cette thèse, comment le concept de déficience intellectuelle légère s'inscrit, historiquement, dans ce paradoxe dont le législateur que peut

⁴⁴⁴ NATHAN (T.), *Médecins et sorciers*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 1995, pp. 50-51

⁴⁴⁵ NATHAN (T.), *jam. cit.*, p. 51

sortir qu'au prix de l'absence de définition notionnelle. Nous avons ainsi vérifié la première partie de notre hypothèse de recherche.

Cette imprécision met les acteurs institutionnels en difficulté et laisse les enseignants et les psychologues déterminer leurs pratiques professionnelles. Nous avons montré que ces dernières présentent une grande hétérogénéité de conception et de procédures. Par ailleurs, elles ont, comme caractéristique commune, de se figer dans une conception déféctologique, peu évolutive et en référence à une norme socialement établie. L'argumentation des feuilles de renseignements scolaires et des compte rendus psychologiques souligne, par l'accumulation d'éléments négatifs, la nécessité d'une orientation. L'étude des contenus révèle des approches didactiques, où les résultats priment sur les stratégies mises en œuvre, où la production est plus importante que l'apprentissage. Cette démarche s'appuie sur une conception⁴⁴⁶ où les connaissances seraient des « choses » à empiler sur des « bases » solides dont l'absence interdirait toute élaboration et toute acquisition.

Cette logique de progression linéaire autorise l'économie d'une réflexion sur les difficultés de l'enfant. Or, nous avons démontré que l'élève déficient intellectuel léger n'identifie pas les enjeux des situations didactiques car il n'en perçoit pas la finalité à travers un projet d'apprentissage ou de réinvestissement. Il ne peut donc anticiper sur les actions et les formulations. Il se replie alors sur les algorithmes de résolution et les règles, et a beaucoup de mal à changer de point de vue. Il s'engage dans une logique d'enfermement, dans « *une gangue fonctionnelle* »⁴⁴⁷ qui entrave la nécessaire mise à distance. La capacité à prendre du recul et les compétences métacognitives font généralement défaut chez ces enfants. En outre, ceux qui présentent les difficultés les plus graves recherchent une constante approbation de l'enseignant et se montrent peu autonome dans la réalisation des tâches proposées. Hormis les instituteurs spécialisés, les maîtres développent alors deux stratégies. La première vise à privilégier la maîtrise des savoirs instrumentaux comme préalable à tout apprentissage. La deuxième

⁴⁴⁶ Conception majoritairement partagée par les maîtres et les psychologues.

⁴⁴⁷ Cf. DUTILLEUX (G.), *jam. cit.*

consiste, devant la difficulté métacognitive des élèves, à simplifier les contenus de savoir. Les maîtres jugent plus sage « *de faire le moins de mélange possible pour ne pas compliquer davantage les choses* »⁴⁴⁸. Soumises à cette double contrainte, les situations pédagogiques sont souvent réduites à des répétitions d'algorithmes de résolution non finalisés. Les élèves ne se représentent ni les connaissances à acquérir, ni le but à atteindre, ni le sens de leur activité. Ils appliquent des règles dans une succession d'exercices⁴⁴⁹. Le savoir est singulièrement encadré et réifié ce qui entraîne une difficulté accrue dans la perception du sens et dans les réalisations. Ce mécanisme génère un appauvrissement progressif des apprentissages et un renforcement des difficultés. Ces dernières caractérisent l'enfant déficient intellectuel. Elles le singularisent, l'exposent et le montrent. Stigmatisé⁴⁵⁰, il est ainsi désolidarisé de ses camarades et devient différent pour ses proches : sa mère, son père, ses éventuels frères et sœurs. Il prend une place particulière dans l'économie des systèmes familiaux et scolaires. Emerge ici le risque d'une perte de lien. Signalé, examiné, il devient objet d'experts⁴⁵¹ et se transforme en étranger, vecteur d'inquiétude dérangeant l'homéostasie de la famille et de l'école. Nous connaissons sa capacité à se conformer au désir supposé de l'adulte. Nous savons aussi combien la prédiction peut être puissante et la prescription suivie. « *Au commencement était la Parole... Toutes choses ont été faites par elle, et rien de ce qui a été fait ne l'a été sans elle.* »⁴⁵², cet aphorisme biblique illustre le fonctionnement des enfants déficients intellectuels légers pris dans une sempiternelle recherche d'étayage. Objets de la parole qui les constitue, ils ne peuvent être suffisamment autonomes pour s'autoriser un conflit de loyauté avec l'adulte au risque de rompre le lien affectif. Souvent avec eux, les mots ont un poids insoupçonné.

⁴⁴⁸ Tel que peut l'énoncer un maître d'une classe de Cm 2 lors de notre entretien.

⁴⁴⁹ Eric est capable de réaliser sans faute, tous les exercices de son livre d'orthographe, mais ne peut écrire un texte court que de manière phonétique.

⁴⁵⁰ Comme le fait remarquer Erving GOFFMAN, le fait d'être stigmatisé entraîne des conséquences ? C'est d'abord un indicateur pour un classement social dont la principale victime sera ici l'enfant porteur. GOFFMAN (E.), *Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de minuit, p.175

⁴⁵¹ Un psychologue et un médecin scolaire vont l'examiner et rencontrer sa famille, une assistante sociale se rendra au domicile parental.

⁴⁵² SEGOND (L.), « Jean 1-2 », *Le nouveau testament, la bible, version synodale*, Paris, Société biblique française, 4^{ème} édition, 1934, p. 109

Ainsi, enseignants et psychologues dialoguent à propos de l'enfant déficient intellectuel léger, mais ne se confrontent jamais car ils s'accordent sur l'essentiel : la déficience intellectuelle constatée doit être rendue solidaire de la personne. Ils ne divergent que sur des détails mineurs autorisant de fait, ce mécanisme d'attribution. Nous avons montré comment les psychologues utilisent des arguments pédagogiques pour justifier leurs propositions d'orientation et comment les pédagogues font appel à des arguments psychologiques pour asseoir les leurs. Ainsi, gêné par l'échec, les enseignants sollicitent les psychologues qui disposent de trop peu de latitude pour leur permettre de changer l'assignation⁴⁵³ scolaire de déficience intellectuelle. L'étude de contenu des comptes rendus est éloquente à ce sujet.

Positionnés, de par leur origine professionnelle et leur fonction, dans le système scolaire, les psychologues ne peuvent se montrer « déloyaux » et se trouvent, par conséquent, face à des contradictions fondamentales. Non seulement, ils ne répondent pas à la demande explicite de diagnostic de déficience intellectuelle, mais ils nient parfois cette éventualité, valorisent les capacités du sujet, ne se préoccupent pas de ce registre. Par ailleurs, ils admettent le bien-fondé d'une orientation, dans une structure conçue pour l'accueil des enfants déficients intellectuels. Tout en affirmant que les élèves ne sont pas déficients, ils proposent cependant, des orientations en SES-SEGPA comme solution à leurs difficultés. Une autre contradiction tient à la position institutionnelle et professionnelle des psychologues dans l'éducation nationale. Elle les conduit à se préoccuper de la dynamique de l'individu afin de comprendre les mécanismes de l'échec scolaire. Or, nous avons constaté, à travers le corpus, qu'ils ne le font pas. Non seulement, ils ne transcendent pas les critères pédagogiques utilisés de manière dominante, mais ils limitent leurs investigations aux disciplines enseignées et valorisées par l'institution. L'examen psychologique s'avère redondant par rapport à l'évaluation scolaire conduite par les maîtres. La pauvreté des approches cliniques

⁴⁵³ Il en est très différemment par exemple pour les autres membres des RASED, les rééducateurs et les maîtres « E » qui suivent les enfants au long cours et se heurtent avec parfois beaucoup de violence à l'institution scolaire, peut-être parce qu'ils agissent et essaient impulser un changement minimal. L'entropie du système développe alors une résistance proportionnelle à l'énergie investie pour le faire changer.

et psychopathologiques et ce repli dans la pédagogie⁴⁵⁴ mettent en exergue à la fois leurs difficultés devant l'imprécision notionnelle du concept de déficit intellectuel léger et leur impuissance à influencer sur les conséquences institutionnelles de ce dernier.

De fait, l'institution scolaire, comme tout système organisé et interactif, se caractérise par la présence de deux tendances nécessaires à son fonctionnement et à sa survie : la tendance au statu quo, à l'immobilisme et à la pérennisation ; et la tendance à l'évolution et au changement. Les classes de perfectionnement et les structures d'aide et d'accueil des enfants déficients intellectuels légers ont été conçues afin d'accueillir des élèves n'entrant pas dans le fonctionnement habituel de la classe ordinaire et provoquant un déséquilibre interne au système scolaire. Celui-ci a mis en place une organisation complexe de prise en charge de ces populations et a accru ainsi sa stabilité en « métabolisant » ces éléments disparates par la ségrégation et le confinement⁴⁵⁵ dans des structures fermées. La remise en cause, depuis le début des années 1950, du concept de « *débilité mentale* », ébranle l'homéostasie du système, constitue le ferment théorique de la tendance à l'évolution et une sorte de stimulation à la transformation. L'institution est alors menacée dans son économie. Elle fait donc appel à l'intervention du psychologue, à la fois, dans le but d'éclairer la situation, et, implicitement, pour protéger le système de la transformation susceptible d'en modifier l'état stationnaire. Mara SELVINI-PALAZOLLI le constate : « *Paradoxalement, le psychologue, qualifié d'agent de changement est particulièrement sollicité pour intervenir sur le système menacé par un changement redouté* ». ⁴⁵⁶

Que demande l'institution scolaire à son psychologue en sollicitant l'examen psychologique d'un enfant en situation d'échec scolaire massif ?

⁴⁵⁴ Il convient de rappeler que les psychologues scolaires et la plupart des conseillers d'orientation-psychologues étaient des enseignants.

⁴⁵⁵ Les termes ségrégation et confinement ne semblent pas trop forts pour dépeindre une réalité qui parfois dépasse le récit. Ainsi, dans un collège rénové récemment, La SEGPA est installée dans trois bâtiments préfabriqués, sur une parcelle de terrain située en dehors de l'enceinte, de l'autre côté de la route. Les machines à coudre de l'atelier seraient bruyantes. De même, la classe de perfectionnement de l'école de C. est la seule classe de l'établissement située au troisième étage de l'école au bout d'un couloir longeant plusieurs classes vides. Nous pourrions multiplier les exemples de ce type.

⁴⁵⁶ SELVINI-PALAZOLLI (M.), *Le magicien sans magie*, Paris, ESF, 1980

Simplement de lui procurer une caution scientifique pour intégrer un changement de discours concernant les propositions d'orientation, et de faire fonctionner le système scolaire et ses institutions périphériques dans des conditions d'équilibre optimum. A condition qu'il soit déclaré, in fine, que l'enfant relève d'une structure spécialisée, toute latitude est laissée dans le choix des techniques psychométriques, des champs conceptuels et dans la méthodologie de l'examen. En résumé, le psychologue, agent d'ouverture et de changement demeure l'otage du système scolaire, d'autant plus qu'il en est un des éléments. L'institution, qui doit faire face à une pluralité de situations, assure ainsi son fonctionnement en mettant en place des instances de régulation : les différentes structures spécialisées, les RASED, les Commissions... autant de lieux où se gèrent, se négocient des situations paradoxales permettant d'en assurer l'homéostasie et la continuité. Chaque instance fonctionnent également comme un micro-système et vise à maintenir son propre équilibre renforçant de cette façon celui de l'ensemble. L'étude du fonctionnement de la CCSD le révèle, notamment dans les propositions d'orientations des enfants déficients intellectuels. Nous avons montré que les recrutements des SES-SEGPA ne s'effectuent pas sur le critère exclusif de la déficience intellectuelle mais davantage sur des critères sociaux, géographiques ou scolaires.

De fait, l'institution scolaire dans son ensemble n'accepte que des changements limités ne modifiant que marginalement son organisation globale. Depuis près d'un siècle, on constate qu'elle a traversé les changements de conception ou d'explication de la déficience intellectuelle légère, sans changer fondamentalement son fonctionnement. Les pratiques pédagogiques qui en découlent ne réduisent que peu les difficultés des enfants, les amplifient parfois, voire en créent de nouvelles. A chaque évolution du concept de déficience intellectuelle légère, l'autorité administrative et politique demande à des personnes, reconnues ou identifiées comme expertes, d'impulser une modification des pratiques ou un aménagement de structures nouvelles. Cela s'effectue sans remettre en cause l'homéostasie habituelle, obtenue par la stigmatisation de la différence, la ségrégation et l'exclusion. Cette opération se réalise au prix de l'utilisation de référents théoriques flous, superficiels engoncés dans les paradoxes

pédagogiques et psychologiques décrits dans cette thèse. Ainsi, tout concourt à installer l'enfant hors normes dans un mouvement spiralaire centrifuge ⁴⁵⁷.

Nous avons délibérément articulé, dans cette thèse, les histoires singulières, ce que nous avons pu appréhender de leurs dimensions relationnelles et inconscientes, et un matériau conceptuel centré sur le sujet. Nous avons démontré que la problématique psychologique de l'enfant en déficience intellectuelle légère se situe dans le défaut d'une aire transitionnelle, n'autorisant pas la mise à distance de l'affect et la construction de la pensée. Ne cédon pas pour autant à un mouvement transférentiel reproduisant un mécanisme similaire dans notre relation à cet enfant. C'est la seule manière d'exorciser le sentiment d'impuissance, susceptible de conduire à tous les renoncements, compromissions et acceptations. Penser la déficience intellectuelle légère, c'est d'abord résister et se soumettre au doute et à la raison. C'est aussi assumer sa propre imperfection et abandonner la perspective positiviste visant à nier la réalité, à s'acharner à rendre conforme à la norme. Abandonner la tentation démiurgique inhérente à toutes les professions visant au soin ou à l'éducation revient à accepter sa propre vulnérabilité et à ne pas élever de mur entre l'Autre et soi. Si, comme nous aide à le penser Charles GARDOU, « ...le face-à-face avec l'irréductible étrangeté d'autrui déstabilise, bouscule, désarçonne... », si cette « ... étrangeté qui résiste et dont l'énigme tient en échec les professionnels... » ⁴⁵⁸ provoque en nous des résistances proportionnelles à nos fragilités, il n'en demeure pas moins qu'il n'y a pas d'autre cheminement que la confrontation et la reconnaissance mutuelle.

De ce fait, la coupure entre normal et pathologique, même relativisée en fonction des critères sociaux ou nuancée par les remarques psychologiques formulées, s'efface devant la recherche du sens de l'altérité et l'écoute de la dissemblance. La recherche du sens des comportements scolaires d'échec et des inadaptations implique de s'affranchir des conceptions liées au manque

⁴⁵⁷ Tout mouvement spiralaire a cependant deux effets contradictoires : le premier tend à expulser vers l'extérieur les particules les plus légères et le second centripète vise à concentrer celles plus lourdes au centre. Le mouvement de l'eau, dans la batée du chercheur d'or, concentre les pépites et évacue les scories...

⁴⁵⁸ GARDOU (Ch.), Professionnels auprès des personnes handicapées - Le handicap en visage, Tome 4, Toulouse, Erès, 1997, p. 28

directement héritées de la tératologie d'Etienne ESQUIROL. Le modèle de la communication se substitue aux clivages et à la dialectique du normal et du pathologique. La déficience intellectuelle légère devient alors différence et l'approche de l'autre ne peut plus être l'objectivation d'une catégorie ou d'une pathologie. Elle se situe maintenant au niveau de l'investigation des significations des altérités et de leur retentissement global et inter-relationnel, au niveau de la construction d'une aire transitionnelle où a lieu la rencontre. Cependant, on ne saurait nier la diversité des êtres comme le font la majorité des pratiques décrites lorsqu'elles prennent l'aune de la normalité de la moyenne pour s'intéresser à ces élèves déficients. Il s'agit, au contraire, de retrouver un être différent, et non pas l'objet de nomenclatures, d'évaluations pédagogiques et psychologiques ou de tests. Les études de contenus des dossiers psychologiques et pédagogiques ont souligné que la priorité à l'évaluation, dans le rapport à l'enfant déficient intellectuel, apparaît d'abord comme la béquille d'une déficience dans la relation.

Mais peut-on penser la déficience intellectuelle légère sans enfermer les enfants qui en sont victimes dans une nouvelle compréhension où ils jouent une fois de plus le rôle d'objet ? Comment ne pas sombrer dans les dangers qui guettent chaque pédagogue et chaque psychologue consistant d'une part en la sacralisation des savoirs et des techniques, d'autre part en leur refus par la négation de toute pertinence au nom du respect absolu de la personne et de son vécu. Le risque est grand de mettre en œuvre des interventions compartimentées, fragmentaires et morcelantes qui conduiraient inéluctablement à oublier l'humain pour ne percevoir dans la personne que la difficulté. Peut-être faut-il simplement reconnaître l'autre. Trop souvent, les enfants déficients intellectuels légers sont enfermés dans le regard et la parole qui les constituent, et ne disposent d'aucun espace où élaborer une pensée d'eux même. Les prendre en charge, sur le plan pédagogique comme thérapeutique, consiste alors à les accompagner, à faire avec eux un bout de chemin dans un échange de regards croisés, dans une action et des projets partagés. Combien de maîtres, de professeurs ne voient-ils dans leurs élèves en difficulté que les incapacités, les faiblesses, les carences et les impossibilités. L'étude des dossiers nous l'a montré, l'approche déféctologique dominante n'appelle que des réponses d'exclusion et de marginalisation. Seule,

une faible partie des enseignants du premier degré et les maîtres spécialisés essaie de s'en détacher pour réinstaller ces élèves dans les apprentissages, fussent-ils très en deçà de la norme attendue. C'est permettre à ces enfants d'exercer un contrôle sur leur environnement, de se construire une image positive, de s'évader du cloître mental ou les enferme la culpabilité des maîtres et des familles et travailler ainsi à la restauration d'un espace transitionnel.

Une mutation est en train de s'accomplir dans les attitudes culturelles de la population dans son ensemble, des maîtres et des psychologues. La sensibilisation aux problèmes de l'inadaptation et de la différence, les interpellations des domaines culturels et sociaux hétérodoxes, l'ouverture de la pensée occidentale à la relativisation de ses normes et de ses systèmes, la mondialisation de la communication et de l'économie, l'insécurité socio-économique, la faillite du dogme de l'adaptation socioprofessionnelle contribuent à gommer la frontière entre le normal et le pathologique. Dans une société en changement continu, les structures s'assouplissent. Le seuil de tolérance s'abaisse d'autant plus que le corps social perçoit la possibilité d'appartenir successivement aux mondes de l'adaptation et de l'inadaptation, du même et de l'autre. Les frontières entre le normal et le pathologique se font plus perméables.

Les maîtres spécialisés ont anticipé cette mutation et donnent à voir une pratique professionnelle fondée sur la relation tridimensionnelle de l'enseignant, de l'enfant et du groupe. Nous en avons souligné les effets dans les analyses de contenus. Mais, est-ce une pédagogie spéciale ? Ne peut-on pas considérer à l'inverse que ce qui est mis en œuvre dans les classes de perfectionnement et les Clis définit les objectifs propres à toute pédagogie. Sa fonction « thérapeutique », nous l'avons vu, provient simplement de son adaptation à l'enfant. L'existence d'un enseignement qui se voudrait indifférent aux réalités psychologiques et sociales de sa transmission y paraîtrait un contresens. Cela conduit, paradoxalement, à la mise en question de la pédagogie spécialisée⁴⁵⁹. Si la pédagogie « ordinaire » joue son rôle en articulant la connaissance psychologique de l'élève et la critique épistémologique des disciplines, les enfants déficients

⁴⁵⁹ Cela pourrait constituer l'objet d'une autre recherche.

intellectuels légers n'apparaissent alors plus comme nécessitant une prise en charge spécialisée des apprentissages.

Le développement du projet d'une pédagogie centrée sur l'enfant et les apprentissages, implique, à terme, la disparition de la pédagogie spécialisée. Les RASED, qui n'appartiennent pas à la mouvance administrative de l'Adaptation et de l'intégration scolaire ⁴⁶⁰, ont pour mission de favoriser, par une activité de soutien thérapeutique et pédagogique, l'intégration ou le maintien dans les classes ordinaires des enfants en grandes difficultés. Ils ont pour vocation ⁴⁶¹ de conduire à l'évolution du système éducatif et la disparition des clivages entre « normaux » et « anormaux » et entre classes ordinaires et spécialisées. Une relation triangulaire nouvelle affleure désormais : maître, enfant, membres du réseau en lieu et place de la voie duelle enseignement spécialisé/enseignement ordinaire ⁴⁶². La création des Clis et la suppression des classes de perfectionnement, fondent désormais, dans le premier degré, des pratiques pédagogiques privilégiant l'intégration et l'évolution de l'enfant en déficience. Son image se dessine désormais dans une économie psychique, où les troubles de la personnalité prennent un sens à la fois dans une structuration originale mais également dans un contexte social particulier mêlant échec, dépression, blessure narcissique et influences scolaires et familiales. Notre culture change et *« les survivances de l'encyclopédisme, du savoir faustien ou de l'aventure prométhéenne s'effacent, affirme Michel MIRABAIL, devant la recherche de l'altérité et l'intégration orphique des contradictions »* ⁴⁶³.

Les préoccupations de la pédagogie actuelle reflètent cette mutation et autorisent de nouvelles prises en charge institutionnelles des élèves déficients intellectuels légers. Nous voyons poindre une nouvelle conception, héritière de la pédagogie adaptée aux besoins et aux problèmes de l'enfance déficiente, remettant en cause d'une part, les pratiques traditionnelles, plus axées sur les contenus que

⁴⁶⁰ Ce que l'on nommait autrefois l'enseignement spécialisé.

⁴⁶¹ Cf. circulaire ministérielle n°90-052, jam. cit.

⁴⁶² Dans le département de la Haute-Loire, 2 RASED travaillent sur un secteur de plus de 3000 enfants avec une seule Clis. 4 autres réseaux rassemblent une population de 5000 enfants et 8 Clis ou classes de perfectionnement.

⁴⁶³ MIRABAIL (M.), jam. cit., p. 35

sur leur polarité éducative et culturelle ; d'autre part, le développement de ghettos de la déficience. L'échec, l'erreur, la lenteur, la « *viscosité génétique* » sont à resituer dans l'économie générale de l'histoire psychologique de la personne. La nouvelle compréhension psychologique de la déficience intellectuelle légère vise à prendre en compte la globalité de la personne humaine, avec ses conduites contradictoires, déficientes ou adaptées, harmoniques ou dysharmoniques dans une dialectique quotidienne du normal et du pathologique, de la réussite et de l'échec. Elle implique une organisation nouvelle de la pédagogie tournée à la fois vers la compréhension et la signification des déficiences. Elle seule peut apporter une réponse au retentissement symptomatique, sur le plan éducatif, des articulations des structures évolutives et des enkystements affectifs et intellectuels de la personne de l'enfant déficient intellectuel léger.