

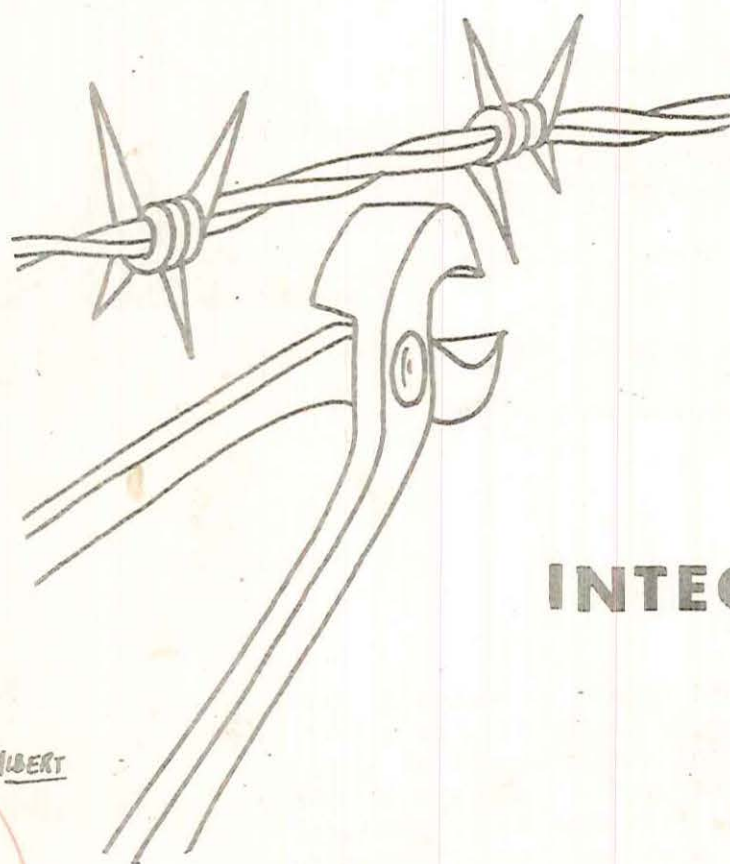
Juillet Août 1985

Dossier 21

110-111

ENSEIGNEMENT

SPECIAL



ET

INTEGRATIONS

Un DOSSIER préparé par la
Commission E.S. de l'ICEM

CHANTIERS

DANS
L'ENSEIGNEMENT
SPÉCIAL

**MENSUEL
D'ANIMATION
PÉDAGOGIQUE**

ASSOCIATION ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET
des travailleurs de l'enseignement spécial

JOIE

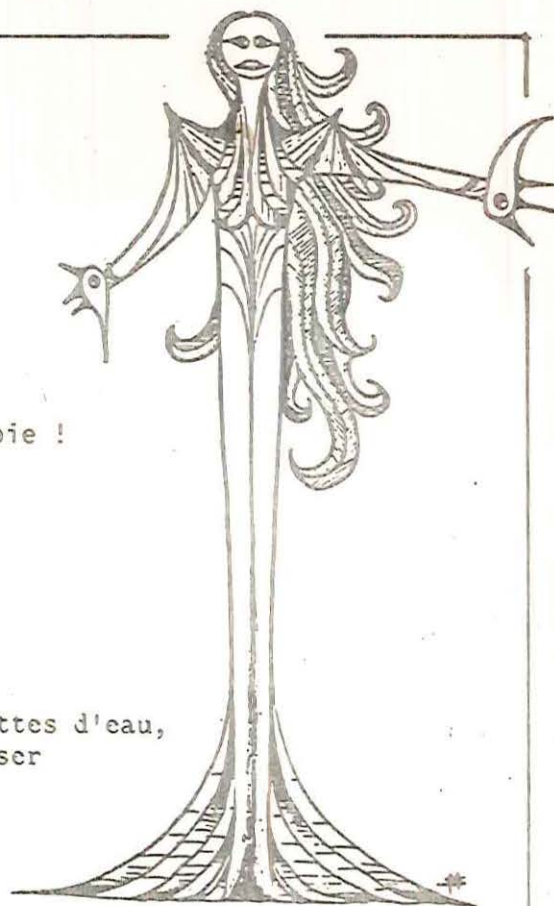
Je voudrais un guêpe
qui se pose sur une rose,
et une bonne dose d'arôme...

Le bonheur d'une fleur,
Le malheur d'une erreur,
L'heure de la peur...

Tout de même pas de regret, mais de la joie !

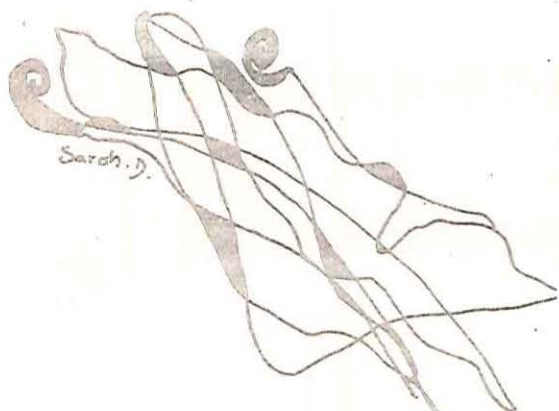
UNE FOIS EN PASSANT...

Un malheur qui passe et qui s'évapore comme deux gouttes d'eau,
Profitez du bonheur ! peu de personnes le voient passer
On voudrait bien le retenir un peu plus longtemps,
Mais ce n'est pas possible...
Le malheur et le bonheur se battent.
Qui va gagner ?
Mais, le malheur bien sûr...
Je voudrais bien qu'une tempête de sable l'envoie en enfer,
Qu'il disparaisse pour toujours,
et que le bonheur s'installe parmi nous.



PARTAGE

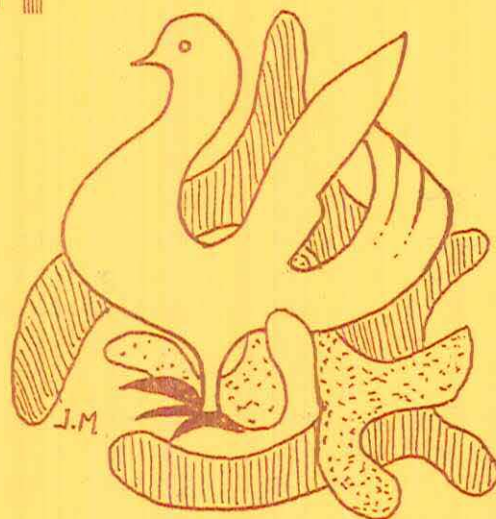
Ne partez pas sans donner la moitié de votre joie au suivant,
parce que si vous ne voulez pas, ce serait un désastre:
L'autre moitié vous abandonnerait et après,
le malheur vous attraperait dès que la joie vous aurait quitté.
Réfléchissez ! La joie vaut mieux que la tristesse...
Si on vous offre plusieurs "roses" de chance,
n'en prenez qu'une : la gourmandise est un vilain défaut !...
C'est comme si on prenait plusieurs verres d'alcool...
Et, ne me dites pas que ce n'est pas vrai, ou bien,
je vais en faire autant !



MARS 1985

Sébastien PERNAUDEAU (5è)
S.E.S. Collège Gérard Philipe
33600 - PESSAC

ENSEIGNEMENT SPECIALISE



& INTEGRATIONS

Ce dossier est le résultat d'un travail de plusieurs années, qui a impliqué des dizaines de travailleurs de la Commission Enseignement Spécialisé de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, au sein du Secteur "Remise en cause de l'E.S. - Intégration". Il n'aurait pas été possible sans les travaux antérieurs effectués depuis plus de dix ans dans la commission, par des camarades que nous ne pouvons ici citer tous; qu'il nous soit permis de rappeler les travaux de Jean Le Gal, Pierre Yvin, Denis Rigaud parmi tant d'autres.

Ce dossier a été rédigé par Eric Debarbieux,
avec pour sous-marin Serge Jaquet.

17 circuits de travail ont été nécessaires, c'est dire son caractère coopératif. Ont participé à ces circuits: Elisabeth Dion, Adrien Pittion-Rossillon, Michel Ioichot, Maryvonne Charles, Michel Fèvre, Elisabeth Grduszak, André Briand, Pierre Yvin, François Vetter, Christiane Freyss, Bernard Chovelon, Alain Caporossi, Christian Caron, Janine Charron, Monique Méric, Nanou Grangé, Elisabeth Calmels.

La frappe a été assurée par Pierre Vernet, Michel Albert et le Secteur Expression adulte l'ont illustré en en comprenant parfaitement l'esprit.

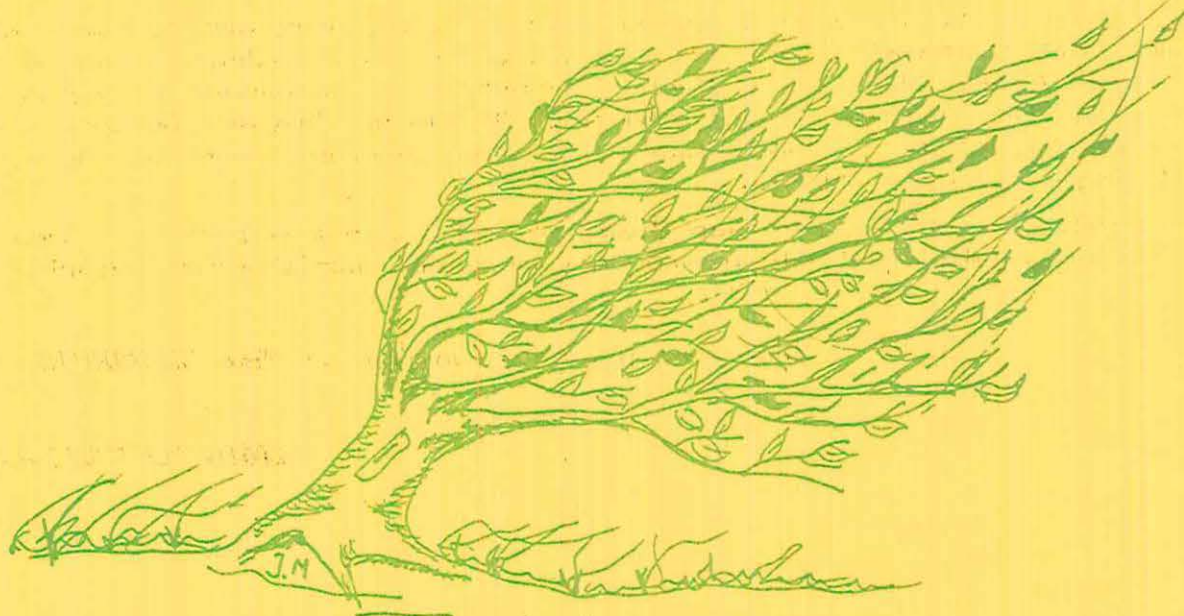
Toute réaction à ce dossier à: **Eric DEBARBIEUX**

Labry

26160 LE POET-LAVAL

SOMMAIRE

Introduction	3
Première partie: L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE EN FRANCE	
Chapitre 1: Présentation générale de l'Enseignement Spécialisé	7
1.1: Repères historiques	
1.2: Portraits d'anormaux	
1.3: Approche actuelle de l'Ens. Spécial: l'approche ontologique	
Chapitre 2: Les structures de l'Enseignement Spécialisé	17
2.1: Structures de l'A.I.S.: orientation et glossaire	
2.2: Classes de perfectionnement et d'adaptation	
2.3: Sections d'Education Spécialisée	
2.4: Écoles Nationales de Perfectionnement (ENP)	
2.5: Institutions Médico-Educatives	
Deuxième partie: INTEGRATIONS	
Chapitre 3: Expériences d'Intégrations	45
3.1: Réintégration	
3.2: Expériences d'Intégrations:	
* L'intégration au ras-des-pâquerettes	
* L'intégration par le décroïsonnement	
* Le soutien	
* L'adaptation de l'école à l'enfant	
* La classe spéciale intégrative	
* Stratégies d'équipe et stratégies globalisantes	
Chapitre 4: Stratégies d'intégration	77
Troisième partie: UN AUTRE MODELE POUR L'ECOLE	
Chapitre 5: Transformation des structures	85
Chapitre 6: Sortie du modèle actuel	91



INTRODUCTION

Nous avons beaucoup lu ces dernières années, beaucoup écouté, et beaucoup consommé du discours sur l'Intégration. C'est qu'il en a brusquement coulé des larmes, sur ces pauvres enfants perdus dans les bagnes de l'Enseignement Spécialisé: c'était fini, au moins dans l'idéal, le projet et l'utopie: jamais, plus jamais n'y gémissaient les bagnards nouvelle vague, la cohorte des parias et des exclus.

Ministres, Associations gestionnaires d'établissements, Syndicats, tout le monde s'est un temps mobilisé sur le thème. Très bien, une prise de conscience, une sensibilisation. Du coup, encouragés par l'ambiance du moment, et s'appuyant sur toutes les failles que révélait le système, de nombreuses équipes, de nombreux éducateurs se sont mobilisés et ont essayé de mettre en pratique cette politique d'Intégration scolaire des enfants en difficulté dans le milieu scolaire banal.

Cette période récente a donc permis une floraison d'expériences, extrêmement diverses par leurs stratégies, leurs réussites, leurs contradictions. A l'heure où l'élitisme refléurit de plus belle, où le corps enseignant se voit conforté dans un discours anti-pédagogique malsain et peu scientifique; à l'heure aussi où l'Intégration a permis dans bien des départements de masquer le redéploiement par la fermeture des postes spécialisés (120 000 enfants de moins sont accueillis dans les structures de l'E.S. en 3 ans) et de faire de l'Intégration au fond de la salle et près du radiateur, on peut se demander légitimement ce qu'il adviendra des enfants en difficulté dans cette école "de la république", et ce que deviendront ces expériences, modestes ou ambitieuses, dans lesquelles nous nous sommes nous-mêmes très fortement impliqués.

Il est encore trop tôt pour savoir ce qu'il adviendra finalement de tous ces projets. Faut-il être nécessairement pessimistes? Peut-on être raisonnablement optimistes? Ce qui est important sans doute c'est que partout en France, même fugitivement et pour la première fois en cette dimension, l'interrogation s'est posée: comment ne pas exclure les enfants en difficulté et les enfants handicapés du système scolaire? A cette question il n'est pas qu'une réponse: tout est fonction du milieu d'accueil, de sa transformation possible. Le principal enseignement de cette période, est sans doute dans cette diversité, il n'y a pas d'Intégration, il y a des Intégrations.

L'Intégration est un concept-piège, creux ou trop plein: en fait poser le problème en termes d'Intégration ne suffit pas, il ne s'agit pas d'Intégrer (sous-entendu des enfants anormaux) mais de ne pas exclure des enfants quelque soient la nature et l'origine de leurs difficultés vis à vis de l'école. Nous développerons au cours de ce dossier une conception dynamique de l'Intégration qui aille au delà de la simple bonne volonté ou de la pitié. L'Intégration signifie que les enfants handicapés doivent être éduqués avec ceux qui ne le sont pas et que la ségrégation des handicapés ne peut survenir que si la nature ou la sévérité du handicap est telle qu'une coéducation ne peut être envisagée (Education for All Handicaped Children Act, U.S.A., 1975). Un tel maintien n'est pas le simple placement dans une école banale: il est adaptation du milieu à l'enfant.

C'est qu'il y a aussi ce mot de "Handicapé", si vague, si commode, si surchargé de sens qu'il n'en a plus guère. Comme si tous les enfants exclus étaient des handicapés... la majorité des enfants accueillis dans les classes spéciales ne sont pas des handicapés, elle est certes bien commode l'étiquette du "handicap mental léger", mais elle ne recouvre aucune entité nosographique bien délimitée. Elle permet à l'école de faire porter sur l'enfant le poids de son impossibilité à accueillir certaines cultures, certaines races, certaines différences.

Aussi ne peut-on aborder le problème de l'Intégration en faisant "comme si" on pouvait assimiler l'effectif des exclus à l'effectif des handicapés. Il faut faire connaître le problème de l'enseignement spécial en France, et ne pas séparer le problème de la non-exclusion de celui de l'échec scolaire.

Nous avons voulu placer ce travail sous le signe exigeant du réel :

- Réalité de l'Enseignement Spécialisé en France: ce sera notre première partie avec un rappel de;

l'histoire de l'enseignement spécialisé. Nous décrivons ensuite les principales structures de l'E.S., du perfectionnement à l'I.M.E. (1). Nous espérons alors que le lecteur comprendra pourquoi nous approchons le problème de l'Intégration par le canal de la non-exclusion, en insistant surtout sur le problème des "handicapés légers" (mais non exclusivement, bien entendu).

- Réalité des Intégrations : La plus grande partie de ce dossier donne la parole à des praticiens, relatant des expériences d'Intégration diverses et réelles, nous avons essayé d'insister sur les difficultés, de ne pas leur rendre, quitte à mettre à jour nos propres contradictions. Nous faisons en effet l'analyse que l'Intégration n'est pas un problème idéologique mais d'abord stratégique, aussi, nous attacherons-nous surtout à ces stratégies quitte à donner en cours de route des éléments de théorisation.

Bien entendu ce dossier a du faire des choix, le volume qui lui était imparti ne nous a pas permis de regarder ailleurs, vers l'Italie, par exemple, qu'il soit une invitation pour les praticiens à aller plus loin, pour les chercheurs à nous aider.

- La dernière partie de ce dossier, la plus courte, est certes moins réaliste, prospective, tenant compte de cette réalité nous y faisons des propositions pour une autre école et tentons d'argumenter pour une approche de l'enfance en difficulté.

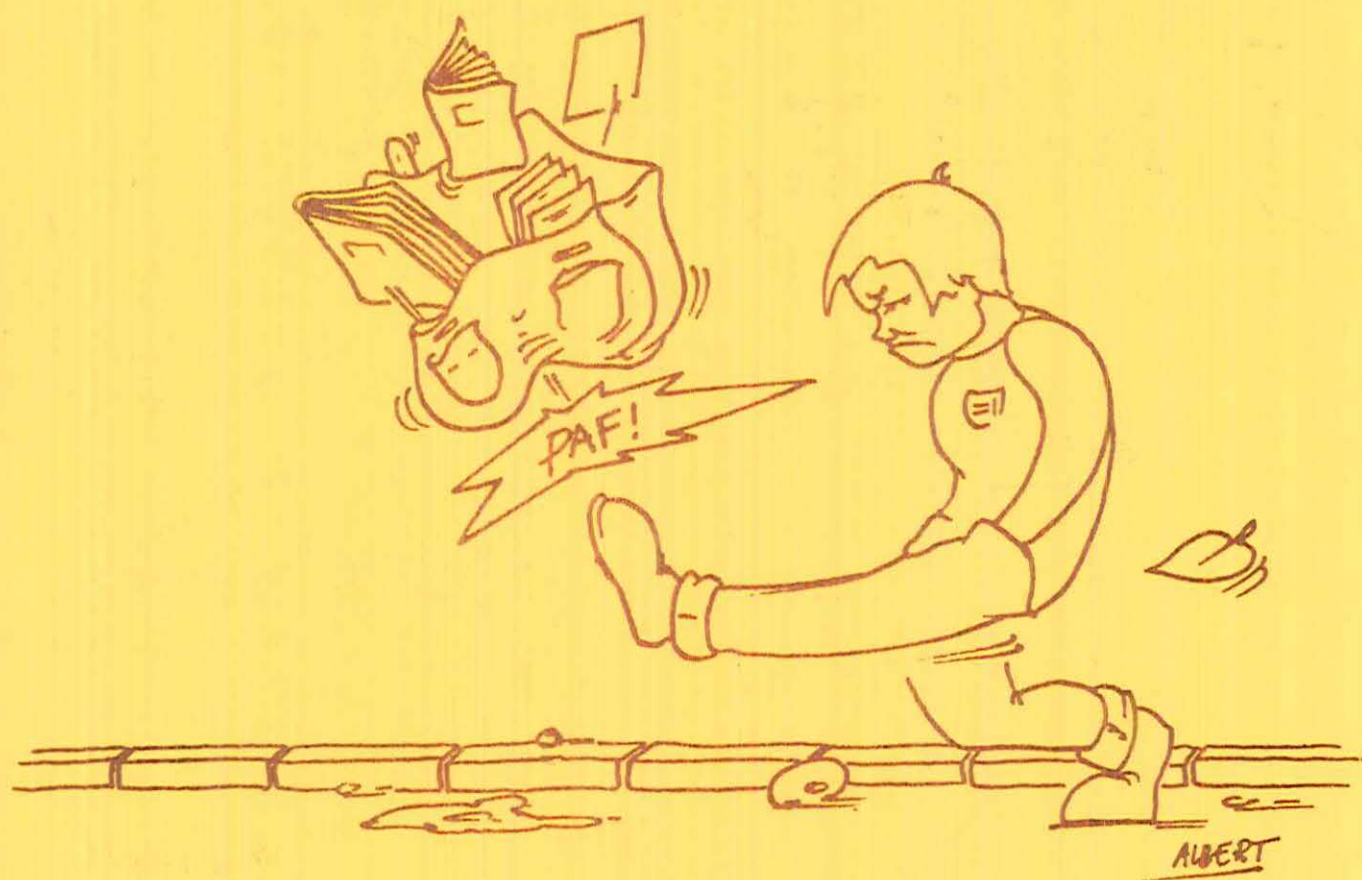
Un dernier mot enfin: il s'agit ici d'Intégration scolaire, autre limitation du sujet, qu'on pourra légitimement nous reprocher. L'approche de l'Intégration ne peut certes pas être simplement scolaire, elle implique la famille, elle implique la collectivité. C'est cependant à l'école que le problème semble s'être posé avec le plus d'acuité, les expériences les plus concrètes réalisées.

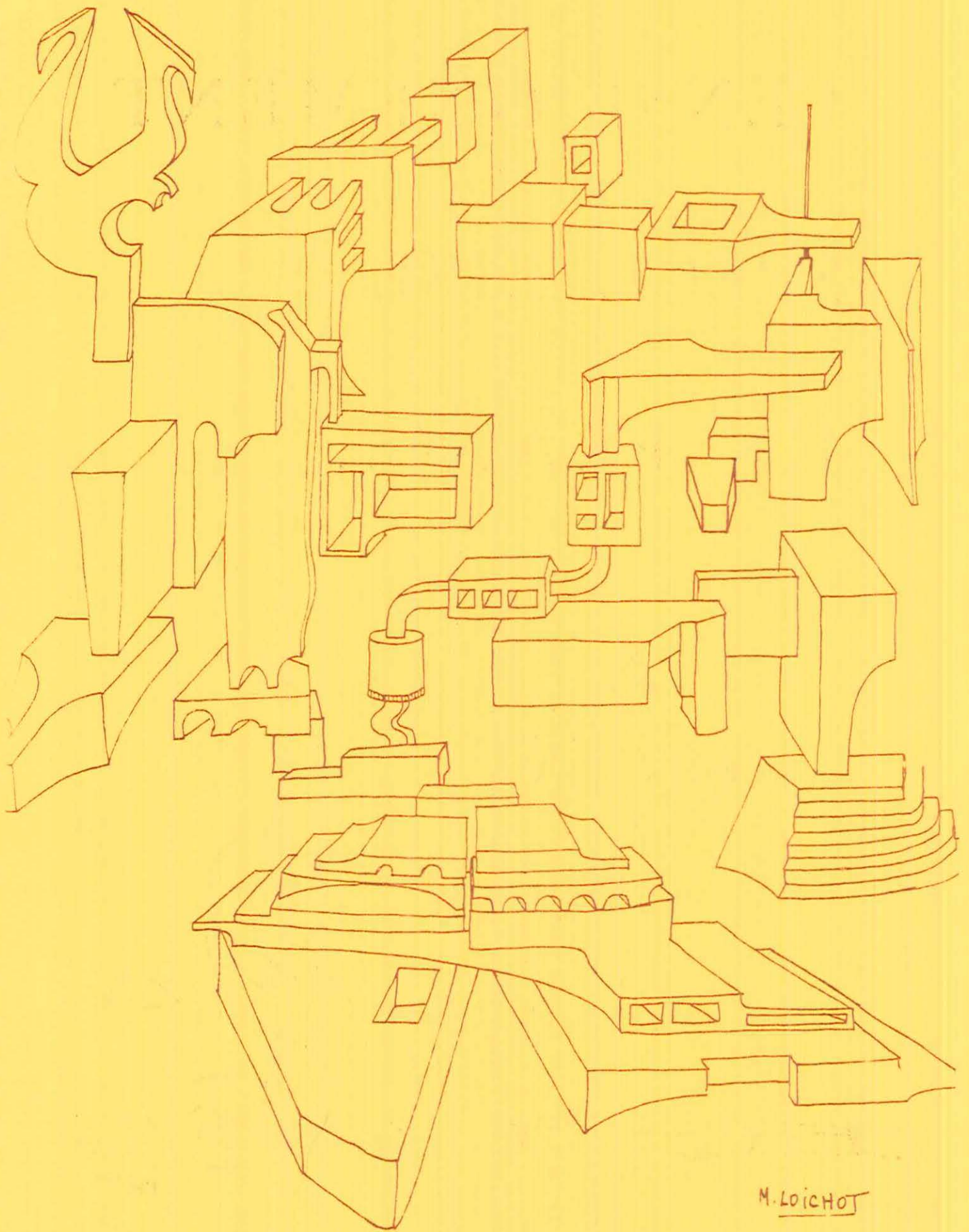
Qu'ailleurs aussi, bientôt, nous allions plus loin.



(1): On trouvera un glossaire des principaux sigles utilisés dans ce dédale des structures en page 19. Nos amis du Québec, au stage international de MARY, en 1982, nous ont beaucoup interpellés sur ce foisonnement de sigles; nous espérons que ce glossaire sera la pierre de Rosette qui leur permettra de se repérer dans cette jungle hiéroglyphique...

L'ENSEIGNEMENT
SPECIALISE
EN FRANCE





M. LOICHOY

CHAPITRE. I

PRESENTATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE.



L1: Repères historiques:

Nous voulons ici surtout présenter un bref historique de l'enseignement spécial en France. Cependant nous ne pouvons faire l'économie de ses rapports avec l'éducation spécialisée, même si c'est pour dire la ligne de partage qui caractérise tout le secteur de l'enfance inadaptée, entre l'éducateur et l'instituteur, l'établissement et la classe, le pédagogique et l'éducatif, d'autant que ce partage est de moins en moins net et que l'histoire, à l'origine commune, le redevient sur un mode conflictuel, depuis la loi dite d'orientation.

A s'en tenir aux dates, il est vrai, l'enseignement spécial débute en France avec la loi du 15 avril 1909, créant classes et internats de perfectionnement pour les "anormaux d'école", qui seront en 1950 les "débiles légers simples". La préhistoire de cette loi n'est cependant pas sans intérêt.

Plusieurs tentatives, encore rares pour expliquer la genèse du secteur de l'enfance inadaptée ont été tentées ces dernières années(1). Nous en retiendrons quelques grands axes:

- Un premier discours tend à montrer que le développement du secteur permet une prise en compte de plus en plus grande de l'enfance en difficulté. Ce discours est à la base même de l'existence de grandes associations spécialisées (APAJH par exemple) Il tend à se nuancer avec le discours actuel sur l'intégration, qui montre les effets pervers du système de l'E.S., et de toute structure ségrégative.

- Le deuxième discours, très imprégné de structuralisme, et particulièrement de l'ouvrage de Michel Foucault "L'histoire de la folie à l'âge classique"(2), vise à montrer que cette prise en compte permet de relier l'histoire de l'inadaptation à l'histoire ancienne de la Folie: le débile sortirait tout droit de l'asile, où il

(1) Voir par exemple Gaby Netchine in Zazzo, "Les déficiences mentales", première édition, Paris 1968, article "Débiles, fous et savants"...et surtout, les remarquables chapitres qu'y consacre Francine Muel Dreyfus dans "le métier d'éducateur", Paris, 1983. Essentiellement le chapitre 4, "la rééducation, un métier plein d'avenir".

(2) Michel Foucault: "histoire de la Folie à l'âge classique", Paris, 1963

était l'idiot ou l'imbécile, et échapperait ainsi à l'enfermement extrême où il se trouvait.

- Le troisième discours, hyper-critique, d'inspiration souvent marxiste, tend au contraire à montrer que le développement de ce secteur est une mainmise de plus en plus sophistiquée de la société capitaliste sur une frange importante de la population: sous-prolétariat, prolétariat fragilisé. Bref, un moyen de contrôle social.

En fait, ces 3 approches peuvent apparaître profondément convergentes, en dépit, et peut-être à cause de leurs contradictions:

- Il est vrai que les expériences d'éducation de Seguin à Bicêtre, en 1843, ont montré l'éducabilité des enfants "idiots", en prolongation des expériences isolées et visionnaires d'Itard (le sauvage de l'Aveyron) ou de Gueguenbùller, en Suisse. Il n'en est pas moins vrai qu'à la même époque existent des bagnes pour enfants, accueillant 4.876 jeunes détenus (près de 10.000 en 1857). Il est vrai que les enfants de 8 à 12 ans travaillent alors légalement 12 heures par jour. Mais qu'en même temps on interdit le travail pour les enfants de...moins de 8 ans.

- Il est vrai que les mêmes associations qui géraient les "bagnes d'enfants", et ce jusqu'en 1936, sont bien souvent les mêmes, et parfois dans les mêmes locaux qui ont su se reconvertir dans le "débile", ou le "cas social". Il n'en est pas moins vrai que la "maison de correction" appartient officiellement au passé (ce qui ne manque pas de laisser quelques traces).

QUELQUES DATES jalonnent cette histoire :

- Loi du 28 mars 1882: Loi Ferry, sur l'obligation de la laïcité scolaire.
- Loi du 24 juillet 1889 (renforcée par la loi du 19 avril 1898): la famille devient coupable des comportements délictueux de l'enfant, qui peut être placé. Création de la déchéance paternelle, majorité pénale à 18 ans (1906). EN MEME TEMPS que cette dernière loi se créent pourtant des écoles "de préservation", des quartiers disciplinaires spéciaux dans les colonies pénitentiaires...
- Loi du 15 avril 1909: création des classes de perfectionnement.
- Décret du 20 août 1946, complété en 1956 avec la création des IMPRO: création des IMP.
- Ordonnance du 23 décembre 1958 sur l'enfance en danger.
- 1964: création des SES, des CAT, des CMPP (modifie décret 9 mars 1956).
- 30 juin 1975: Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Nous pouvons découper cette histoire en quelques grandes structures, se chevauchant d'ailleurs plus ou moins dans le temps :

A : Phase philanthropique :

La première phase, que nous pouvons qualifier de phase humaniste, médico-romantique, a débuté au XIXème siècle et s'est poursuivie jusqu'aux années cinquante. Il s'agit d'expériences souvent isolées, prenant corps autour d'une personnalité bien marquée, ou d'un petit groupe de personnes (instituteurs, médecins, parents de handicapés). Ces personnes privées ou de petites associations, mues par un sentiment de pitié ou de solidarité envers les enfants handicapés ont acquis une propriété, souvent dans d'anciennes maisons de maîtres délaissées, entourées parfois d'un vaste parc. S'il y a là une rupture avec le traitement alors encore habituel de l'enfance en difficulté, par l'enfermement dans des "colonies", il y a cependant une ressemblance essentiellement avec ces colonies qualifiées d'agricoles à l'époque: dans le double pari pédagogique et médical, pseudo-rousseauiste, que la vie en collectivité et la "nature" pouvaient au mieux développer les capacités de l'enfant. Les congrégations religieuses sont souvent chargées de la gestion de ces établissements. Un simple chiffre: 734 mineurs délinquants sont confiés en 1925 aux colonies publiques contre 2134 aux colonies privées. le secteur privé se développe bien avant le secteur public.

B : L'anormalité scolaire :

S'il semble très schématiquement, que le secteur privé prenne en charge et ce dès l'origine, une partie particulièrement fragile de l'enfance en difficulté, l'école développe parallèlement un "enseignement spécial".

La société libre pour l'étude Psychologique de l'enfant et son principal Fonda-

teur, Alfred Binet, réclament dès 1902 la création de classes spéciales pour les enfants qui ne sont "ni aliénés, ni normaux, ni idiots", en se fondant sur le célèbre QI sur lequel nous reviendrons. Ce sera chose faite en 1909. Mais il faudra attendre les années 50 pour que se développent réellement ces classes. L'anormalité scolaire est une création de l'école républicaine: dans la mesure où l'école devient la norme, le paradigme de l'alphabétisation, où le travail manuel va se trouver de plus en plus dévalorisé au profit d'un autre modèle culturel, bourgeois, en devenant l'École pour Tous, il est logique que l'élève qui ne s'y retrouve pas soit "autre", inadapté. Débile. Nous ne pouvons mieux nous exprimer que Francine Muel Dreyfus: "Il y a *apparition d'une "anormalité" scolaire contemporaine de la mise en place institutionnelle et symbolique de l'école primaire républicaine*".

Il faudra ainsi attendre les effets directs de la prolongation de la scolarité pour que soient créées les classes spéciales du second degré: SES entre autres.

C : Professionnalisation :

Alors même que se développent les classes spécialisées de l'Education Nationale et que se constitue un corps spécial d'instituteurs, à formation spécifique, et à avancement indiciaire particulier, se développe la profession d'éducateur spécialisé

La création en 1967 du diplôme d'état d'éducateur spécialisé entérine une situation de fait: l'énorme développement au début des années soixante de la profession d'éducateur spécialisé. Il y a là une nouvelle phase: le regard médical porté sur l'enfant change pour passer sous le double regard du psychiatre et de l'éducateur.

C'est la phase à proprement parler médico-éducative: elle correspond à une très forte demande des associations de handicapés et de parents, demande prise en compte, surtout après le rapport Bloch-Lainé, en 1967, par les gouvernements de l'époque.

Une vague de nouveaux établissements déferle et le secteur intéresse maintenant...des dizaines de milliers de personnes, et d'enfants. Ces ouvertures sont encore sous l'emprise du "naturalisme", beaucoup d'établissements se trouvant en campagne ou en montagne, essentiellement il y a recherche du soleil et fuite vers le Sud de la France, qui se révélera vite suréquipé par rapport au Nord. Ces établissements dépendront des successifs ministères de la Santé et il leur sera alloué un prix de journée. Mais l'association reste maître d'oeuvre de sa pédagogie, du recrutement du personnel, de sa gestion...

On peut noter que dès cette époque le secteur de l'éducation spécialisée révèle un clivage très net entre les institutions à visées "médicales" (IMP, etc.) et celles à visée "sociale" (semi-liberté...) avec un prix de journée très supérieur pour les premières, ainsi qu'un clivage entre la prévention, l'action en milieu ouvert et les structures "lourdes".

D : La Loi d'Orientation :

Jusqu'ici nous avons vu se développer une histoire en deux lieux, où ne se rencontrent jamais l'éducateur et l'instituteur. Ce qui permet des représentations mutuelles particulièrement caricaturales: l'éducateur a un rôle de gardien de prison, en même temps qu'une vague admiration devant un métier conçu comme difficile,...

à l'instituteur le rôle de "chien de garde du capitalisme". Le cas "lourd" à l'établissement spécialisé, le "débile léger" à la classe de perf.... Il y a gradation dans la ségrégation, et très mauvaise connaissance des structures elles-mêmes. Peut-on dire des "chasses gardées" ? Il y aurait d'un côté "l'initiative privée" face à une école mauvaise, un pouvoir centralisateur. Nous refusons bien sûr ces caricatures.

La loi d'orientation va alors être combattue sous divers arguments: soit qu'elle laisse une part trop belle à ce partage de l'enfance inadaptée entre un secteur "lucratif" et une école publique "pauvre", soit qu'elle soit considérée comme une entrée en force de l'Education Nationale dans les établissements. Conflits de fonctions et d'intérêts deviennent le lot quotidien de bien des établissements. Le clivage toutefois se maintient: c'est comme s'il y avait d'un côté l'école et de l'autre l'éducatif, l'un "réparant" les torts de l'autre et réciproquement.

En fait la loi d'orientation, malgré certains aspects positifs (préférence à l'accueil dans les classes ordinaires, prise en charge des frais de transport...) entérine une situation éminemment dangereuse pour l'enfance en difficulté en assimilant toute difficulté en handicap, en ne remettant jamais en cause l'approche habi-

tuelle du problème de l'enfance inadaptée, en termes d'assistanat et de médicalisation. Elle fait en partie cesser les abus les plus criants (chasse aux débilés pour remplir un établissement par exemple) mais elle n'institue aucun véritable projet pédagogique et éducatif pour l'école, pour l'Education Spécialisée; elle ne crée aucun véritable recours pour les intéressés, elle ne prévoit aucun contrôle pour ces lieux "à haut risque" que sont les internats, elle précipite la marginalisation de vastes couches de la population. Devons-nous rappeler que c'est sous la même législature, que, après la suppression des classes de transition, sont arrivés brusquement en SES des adolescents non considérés comme "débilés".

E : Intégration ? ? ?

Nous avons donc noté un clivage, que la loi d'orientation met simplement en relief. Jusqu'ici les deux manières de prendre en charge l'enfance "handicapée" vivaient assez paisiblement l'une sans l'autre. Ce qui permettait d'avoir un autre, éventuellement responsable, d'ailleurs de l'échec des "thérapies" ou des "réinsertions". Ce qui n'était pas faux non plus. Peut-on alors encore parler d'une enfance inadaptée ? ou doit-on plutôt dire des enfances inadaptées ? Peut-on, comme il est de mise pour l'heure, parler de "l'Intégration", ou est-il préférable de parler de diverses intégrations ? Intégrer, qui et où ? Il y a actuellement une prise de conscience des dangers de la ségrégation ! Jusqu'où ira-t-elle ? A travers les circulaires de l'Education Nationale (Janvier 82 et Janvier 83), celle-ci prétend s'occuper d'enfants que jusqu'ici elle ne prenait pas en compte, sinon pour les reléguer, et elle assimile à ceux-ci ses propres "anormaux"...

Qui est donc cet enfant inadapté, que l'on prétend maintenant intégrer ?

1.2 Portraits d'anormaux:

L'étonnante naïveté et la candide bonne foi des créateurs de la scène spécialisée nous est d'un grand secours. Reprenons ainsi la communication faite en juin 1904 au Congrès de la Société médico-chirurgicale, par un de ses éminents membres (1): " On peut appeler éthymologiquement "enfants anormaux" tous ceux qui par suite d'une infirmité congénitale ou acquise se trouvent placés dans des conditions telles qui ne peuvent vivre dans la société normale...les sourds-muets et les aveugles, les invalides et les idiots, nerveux ou non, les indisciplinés et les pervers".

Faut-il regretter cette honnêteté, qui peut nous paraître maintenant le comble du cynisme ? " Tout était simple, naguère, la débilité mentale était une faiblesse intellectuelle globale, congénitale, irréversible, se situant dans la hiérarchie des Q.I. entre 50 et 70. Aujourd'hui chacun de ces critères est mis en doute, ...ou tous à la fois, de telle sorte que les définitions se multiplient, ou qu'il n'y a plus de définition du tout " (2).

Alors qui est l'enfant ou l'adolescent accueilli dans une structure spécialisée?

Premier portrait : celui des statistiques

D'après les sources officielles elles-mêmes, environ 420.000 enfants sont accueillis dans l'enseignement spécialisé en raison de troubles physiques ou mentaux (nous ne parlerons donc pas ici des enfants placés "en foyer", en semi-liberté etc).

- .250.000, soit 60 % vont dans des classes et établissements dépendant de l'Education Nationale et sont généralement externes (94,5 %).
- .170.000 dépendent du ministère de la Santé et sont plus souvent internes (60 %).

Nous trouvons 5 grandes catégories "officielles" d'inadaptation :

- .Handicaps physiques 43.380 handicapés physiques (4375 aveugles et amblyopes, 9.508 sourds et malentendants, 12.446 handicapés moteurs, 10.208 déficients physiques et 6.483 enfants cumulant plusieurs types de ces handicaps).
- .Handicapés mentaux: 290.266.
- .Cas sociaux: 55.865

(1) Dr A. Couzien, Des enfants anormaux, Société médico-chirurgicale, Paris 1904

(2) Zazzo R. cité in J. Le gal, Chantiers N° 19, juin 1974.

."Troubles du comportement": 27.341.

.Enfants atteints de troubles psychiatriques graves: 6.331.

Première constatation: Les Handicapés physiques représentent moins de 9 % de la population scolaire de l'enseignement spécialisé.

C'est pourtant à leur propos que sont tenus la majorité des discours sur l'intégration.

Deuxième constatation: 60 % des enfants concernés sont considérés comme des handicapés mentaux.

Or la majorité de ceux-ci sont considérés comme "débiles légers" et...accueillis dans les classes de l'éducation nationale. En fait c'est probablement plus de 50 % de cette population qui est ainsi désignée. Si l'on considère que les enfants atteints de troubles de la conduite et du comportement et les cas sociaux représentent 17 % des enfants accueillis, on en arrive à se représenter l'importance réelle des handicaps indiscutables dans l'enseignement spécialisé par rapport à ce qui apparaît à beaucoup comme problématique, voire relevant d'un pseudo-handicap.

Comme les cas sociaux et TCC sont essentiellement accueillis dans des établissements relevant du ministère de la Santé, nous retrouvons donc ce fameux clivage :

.Cas "lourds": handicaps physiques, troubles de la conduite, "handicaps sociaux" dépendent de l'éducateur et du ministère de la santé;

."Débilité légère", anormalité scolaire: éducation nationale.

Pourquoi un tel clivage ? Nous en avons déjà donné quelques repères historiques, encore faut-il le comprendre.

La première explication, qui saute aux yeux, serait que l'éducation nationale refusant même inconsciemment, de prendre en charge les cas difficiles, un secteur est né, permettant que, avec les progrès de la description nosologique, les établissements de ce secteur ont su affiner la réponse aux divers types de handicaps. Evidemment, cela est vrai: sans ces établissements, où en serait la majorité des enfants aveuglés? Mais cette explication est-elle suffisante? Ce serait faire l'impasse sur un fait d'importance: la création de ces établissements (et le prix de journée y a contribué) a entraîné la naissance d'un marché de l'enfance inadaptée et un phénomène de bureaucratisation qui a son essence dans la nécessité pour une structure existante de se reproduire. Il n'en est pas moins vrai en effet que la plupart des établissements a bénéficié d'un budget hors de proportion avec celui accordé aux structures spécialisées de l'Education Nationale. En l'occurrence l'enfance inadaptée reste une chassé gardée, et bien gardée. L'ennui c'est que le gibier est un enfant.

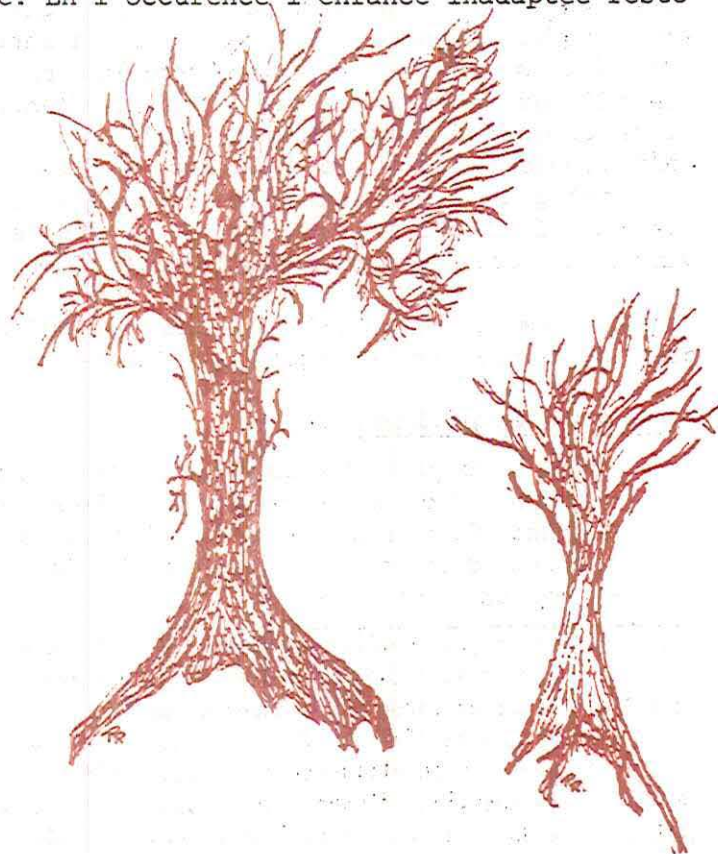
Rien n'est si simple: à travers les concurrences apparentes, il y a en fait complémentarité totale. A une Education Nationale incapable de prendre en charge des enfants très différents, correspond et soin et contrôle social par le secteur Santé.

Pécisons mieux maintenant ce qu'est cette figure centrale: le "débile léger" le déficient intellectuel.

Portrait d'un "débile léger" :

C'est d'abord un garçon dans la majorité des cas (7 à 8 cas sur 10). Est-ce à dire que les garçons sont plus "débiles" que les filles? Ou plutôt, dans notre société encore machiste, moins facilement contrôlable sur le plan disciplinaire ?

C'est souvent un étranger, de préférence de couleur. Un enfant maghrébin a 3 fois plus de chances qu'un autre.. de se retrouver dans le cycle spécial.



12. Nous ne pensons pas pour notre part que notre race blanche soit supérieure aux autres.

- C'est toujours, sauf très rare exception un enfant du prolétariat ou du sous-prolétariat, du Quart-Monde (1).
- Il est en grave échec scolaire.

Alors il faut bien le dire, et la Commission Enseignement Spécial de l'ICEM-Pédagogie Freinet n'a pas attendu la mode récente des discours intégratifs pour le dénoncer avec quelques autres (2) : la notion de débilité moyenne et légère est une notion éminemment criticable et dangereuse; dans l'usage qui en est fait, comme dans ses assises épistémologiques. Elle repose sur une quantification de l'intelligence en terme de quotient intellectuel. Il est vrai qu'il n'est de science que des quantas mais ce n'est pas forcément parce qu'il y a quantification qu'il y a science.

Nous ne reprendrons pas ici toute la critique, maintenant très connue, développée à propos des fameux tests mesurant le Q.I. (WISC, Nemi, Terman, Binet-Simon...): On en trouvera des éléments dans les livres de Michel Tort (Le Quotient Intellectuel, Maspero, 1974), dans les articles de René Zazzo lui-même, pourtant un des pères de la Nemi. Celui-ci précise que "le Q.I. ne peut être interprété que par un spécialiste hautement qualifié"...ce qui n'empêche pas de mettre en doute la qualification des testeurs comme les conditions de passation des tests. Il demande de ne jamais communiquer le Q.I....malgré la lutte de certains psychologues scolaires, il n'empêche que c'est encore souvent le cas. Il précise également:

" Un mauvais Q.I. ne témoigne pas nécessairement d'une mauvaise intelligence.... Il peut être dû à un blocage affectif, temporaire...", "les résultats des tests révèlent les inégalités sociales.", "L'intelligence, comme beaucoup de comportements n'est pas héréditaire". (3)

Bref, même si le QI mesure effectivement "quelque chose", c'est bien plus l'incapacité de l'école bourgeoise, et de la société actuelle, à assurer l'éducation de chaque enfant de la manière la plus efficace pour lui. Nous pouvons penser que les enfants accueillis en classes spéciales sont avant tout des enfants plus rejetés que les autres du système banal. Plus rejetés parce que la plupart du temps plus dérangeants (faut-il se rappeler encore que la plupart du temps ce ne sont que les enfants signalés par l'enseignant qui passent un test? Une petite anecdote en passant: C. est vraiment un emmerdeur. Son instituteur ne le supporte plus. Il demande donc au psychologue scolaire de "lui faire passer un test pour qu'il aille en perf". Manque de "chance", C. a 110 de QI. Deviendra-t-il un TCC ?).

Nous pensons en fait que l'orientation en classe spéciale n'est que l'aggravation voyante des conditions qui sont faites aux enfants qui ne possèdent pas "d'avance" les qualités souhaitées par l'école, beau langage, calme, expériences culturelles socialement marquées. Elle n'est que la sanction finale des échecs scolaires massifs. "Ces échecs ont un caractère ségrégatif: ils touchent pour l'essentiel les enfants des milieux populaires. Des milliers d'enfants vivent ainsi à l'écart du cursus scolaire considéré comme normal, soit dans des structures ségrégatives caractérisées, soit simplement dans le fond des classes cataloguées normales. Dans le premier cas, ils sont placés dans des classes spécialisées à l'école élémentaire, dans les SES et les ENP. Ils portent l'étiquette de débiles mentaux et souvent sont objet de mépris. Dans le second ils forment la cohorte des redoublants..." (4)

Mais comment se voit-il lui-même, l'enfant "déficient" ? Comment se voit-il, si ce n'est à travers le regard de l'autre ?

Portrait Pygmalion :

"Le QI, constat des capacités d'un enfant à un moment donné, dans certaines conditions, face à certains problèmes, risque de devenir pronostic de succès ou d'échec dans l'esprit des éducateurs, et de ce fait succès ou échec réel par l'effet d'un certain nombre de facteurs, regroupés sous l'expression d'effet Pygmalion" (5)

(1): Voir à ce sujet "Feuille de route", bulletin d'ATD-Quart Monde, disponible au centre de documentation de la Commission E.S. de l'ICEM-Pédagogie Freinet, E. Debarbieux, Labry, 26160 Le Poët-Laval.

(2): Cf: "Remise en cause des classes de perf", J. Le Gal, Chantiers, n° 19, Juin 1974.

les travaux du GFEN (doués - non-doués, Editions Sociales) qui restent une référence...

(3): René Zazzo: "L'intelligence n'est pas héréditaire", Le Nouvel Observateur, Avril 1974.

(4): ICEM: Perspectives d'Education Populaire, Paris, Maspéro, 1979, p. 27 seq.

(5): Jean Le Gal, Les échecs scolaires. dossier inédit, repris in Chantiers, Juin 1974

L'effet Pygmalion, maintenant bien connu, a été mis en évidence par le psychologue américain Robert Rosenthal. la première expérience fut la suivante: Rosenthal proposait à ses étudiants de psychologie d'apprendre à des souris à évoluer dans un labyrinthe, en même temps il glissait dans l'oreille de la moitié des étudiants que leurs souris étaient singulièrement douées, à l'autre moitié, tarées, alors que ces souris étaient rigoureusement de même source génétique. Les souris aux possibilités surestimées eurent des résultats étonnamment bons, les autres.. très mauvais. L'expérience fut reprise avec les écoliers de Oak-school...uniquement au niveau des "bons" éléments en principe (alors qu'ils étaient tirés au sort). Leurs résultats furent spectaculaires, ce qui met en évidence que les préjugés favorables, et défavorables influent très fortement sur les possibilités.. d'apprentissage des enfants. C'est l'effet-Pygmalion. (1)

Il n'est pas inintéressant de savoir que les petits mexicains étaient sur-représentés dans les sections lentes d'Oak-School. On a les immigrés qu'on peut.

Il y a une différence essentielle, trop inaperçue entre "être débile" et "être fou" : le fou c'est celui qui a perdu la raison, et reste par là dans notre proximité. Il est notre inverse et par là une de nos possibilités, comme l'a admirablement montré Foucault. Il fascine et interpelle. Il est celui que nous ne sommes pas mais que nous avons peur d'être, qui a perdu notre raison...et qui peut la retrouver peut-être. Le débile c'est celui qui ne sait pas, qui ne saura jamais, qui saura toujours moins. Désigné et vécu comme tel, l'enfant "débile" est vécu par le sujet supposé savoir comme un moindre être.

Première conséquence : toute possibilité de progrès réel est bloquée par le formateur qui a une vue pessimiste de l'apprenant (manque de confiance en une pédagogie spéciale, vécu de la différence comme tare).

Deuxième conséquence : chez l'apprenant, il y a création d'un processus de dévalorisation-auto-dévalorisation (je ne peux savoir puisque l'Autre dit que je ne sais pas). le débile est à proprement dit, comme l'a souligné Maud Mannoni (2), ou Michel Lapeyre "parlé par l'Autre".

L'être du sujet s'inscrit malgré lui dans sa débilite, il y trouve même une forme de reconnaissance: progresser c'est risquer de mettre en question ce que je suis pour l'autre. Il y a enfermement dans le discours de l'autre et perte de son propre discours.

Ce que nous disons très brièvement et très schématiquement au sujet de la débilite, nous pouvons le dire en grande partie à propos de la plupart des types de handicap. C'est qu'en effet *"les difficultés et les handicaps partiels fascinent au point de nous masquer les potentialités et les aptitudes de la personne. Par un effet de halo imaginaire, tel ou tel handicap circonscrit tend à se diffuser à l'être tout entier transformé en "personne handicapée". Cette approche de l'enfance en difficulté, qui tend à faire d'un individu en difficulté le porteur d'une seule possibilité négative comme nous la nommerons, l'approche "ontologique". (3)*

Peu nous importe après tout la réalité d'un handicap: comme nous l'affirmons dans les Perspectives d'Education Populaire :

"l'important n'est pas le problème des aptitudes reçues à la naissance, mais de savoir ce qu'on fera à partir d'elles". "le problème des aptitudes innées est en éducation un faux problème...ce qui compte c'est de mettre tout en oeuvre avec tous les enfants pour développer au maximum toutes les potentialités et lorsque l'on se heurte à un obstacle chercher les moyens de le contourner ou de le surmonter".

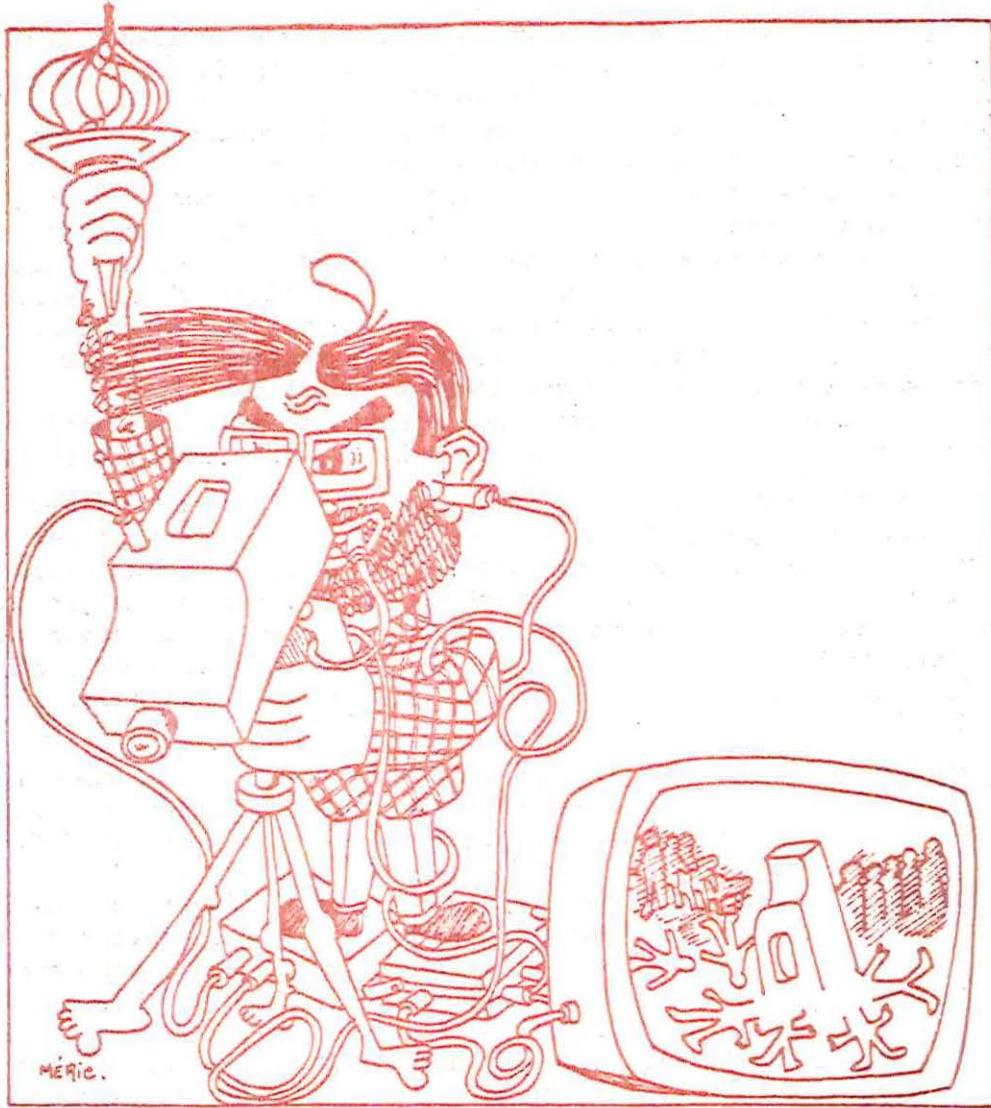
Or la ségrégation dans les classes spécialisées, l'étiquetage des enfants, sont des obstacles à ce développement: ils figent leur être, ils grèvent leur présent et leur avenir. Aussi pour des raisons d'efficacité, dans notre mission éducative, d'éthique, de conscience politique et sociale refusons-nous le système actuel de l'Enseignement Spécial, et préconisons-nous une autre approche du problème de l'enfance en difficulté que nous développerons surtout dans la deuxième et troisième partie de ce dossier.

(1): Rosenthal et Jacobson, Rosenthal et Jacobson, L'effet Pygmalion, Paris, Casterman, 1969.

(2): Cf bien sûr Maud Mannoni, L'enfant arriéré et sa mère, ou L'enfant sa maladie et les autres, etc..

Michel Lapeyre et Marie-Jeanne Sauret, le sujet dit débile, le clinicien et la psychanalyse, in Homo XXII, n° spécial: regards sur la débilite mentale, Toulouse le Mirail, 1982.

(3): A. Philip, Les cahiers de Beaumont, n° 21, spécial intégration, mars 1983.



1.3: Approche actuelle de l'Enseignement Spécial: l'approche ontologique

Certes nous insistons beaucoup sur le problème de la pseudo-débilité, sur le faux handicap, sur la médicalisation des différences. Il n'y a pas là que des raisons statistiques. Significatif est par exemple cet extrait d'un article de M. le Docteur Ladreyt-Ponchon, président de l'Apajh, à propos de l'intégration: "nous excluons de notre propos - non par méconnaissance, mais pour mieux définir le sujet - les enfants en échec scolaire, les enfants dits faux-débiles, ceux en difficulté d'origine socio-culturelle". Dans les discours officiels (circulaires de janvier 82 et 83), même silence. On intégrerait les "handicapés".

Alors pourquoi A LA FOIS cette volonté d'assimiler l'enfant difficile à un handicapé, dans les textes ségrégatifs, et ce silence curieux dans les textes "intégratifs" ?

Paradoxalement on peut penser que l'intégration des handicapés physiques et mentaux graves remet moins en question l'Education Nationale telle qu'elle est que l'intégration des enfants en grave échec scolaire ou en difficulté relationnelle importante. En effet celle-là doit se poser en termes de moyens et de soutien très spécifique, tandis que celle-ci entraînerait un changement global dans l'école.

Nous sommes en accord avec le Dr Ladreyt Ponchon quand il parle d'une "approche positive du problème des classes de perfectionnement, à ne plus considérer comme des classes poubelles...on pourrait, en y adjoignant un soutien adéquat, utiliser l'instrument des classes de perfectionnement comme un palier dans l'intégration des enfants handicapés" (et non comme un moyen de parquer "des enfants en échec scolaire ou en échec social"). Il a raison alors de réclamer non seulement le maintien mais le développement de ces structures: nous relaterons une expérience de ce type où la

classe spéciale devient classe intégrative. mais "intégrer" les enfants qui y sont actuellement suppose que l'école qui les a rejetés ait changé: à l'école de s'adapter aux enfants, non l'inverse. Dans la mesure où la seule approche concrète actuelle du problème de l'intégration est une approche en terme de moyens et de soutien, nous disons qu'il n'y a aucun changement réel entre le discours "intégratif" et la réalité "ségrégative". Nous ne disons pas que le soutien est en soi négatif, bien au contraire, il peut avoir un effet des plus heureux, mais qu'il n'est qu'un leurre sitôt... qu'il est seul en jeu. Il s'agit toujours d'adapter l'enfant à un système qui n'est pas fait pour lui, mais qu'il subit. L'enfant est toujours pensé en terme de manque à combler: les programmes démentiels, les contenus inadaptés, la pédagogie verticale et élitiste n'est pas remise en question.

A cette illusion du soutien correspond le mythe égalitaire. L'intégration n'est pas passive, on s'intègre autant qu'on est intégré, il est faux de croire que l'école puisse tout compenser, tout permettre à tous, chaque enfant a des possibilités et des démarches différentes, selon son histoire, on ne peut dispenser à tous, de la même manière le même enseignement. La seule possibilité d'Intégration réelle réside précisément en une différenciation des apprentissages, des démarches, ce qui nécessite une véritable révolution pédagogique. Le discours intégratif qui vise à faire croire que par un soutien approprié on donnera à tous les mêmes chances sans remodeler profondément l'école n'est qu'un avatar du discours totalitaire de l'école. Nous disons aussi que l'Intégration ne doit pas être un nivellement. Intégrer c'est remettre en question les systèmes de l'enseignement: pas seulement le macro-système (école, société, régime économique...) mais les micro-systèmes: cette classe, avec ce type de pédagogie, de relations sociales, dans cette école, avec cette équipe, ces parents d'élèves, cet environnement.

En définitive, dès l'origine, et jusqu'à l'approche la plus récente et la plus apparemment progressiste, l'Enseignement Spécial suit un modèle implicite, basé sur l'approche ontologique. Il s'agit de reconnaître quel type de handicap est celui de l'enfant, handicap que l'école aura ensuite à prendre en charge, soit sur le mode de l'exclusion, soit sous celui du soutien (c'est-à-dire en général d'une exclusion temporaire). C'est oublier que le système lui-même a une part dans l'inadaptation de l'enfant (on est inadapté à un système), que le système qui vit actuellement sur une exclusion explicite de certaines catégories d'enfants devra se modifier profondément s'il veut les accueillir différemment. Nous y reviendrons.

L'Enseignement Spécial fonctionne actuellement sur un modèle implicite à 7 niveaux :

- 1: — Dépistage du handicap de l'enfant
- 2: — Soutien à l'extérieur du groupe
- 3: — Classe spéciale +
intégration à temps partiel
- 4: — Classe spéciale "fermée"
- 5: — Etablissement Spécial
- 6: — Hôpital
- 7: — Soins à domicile

Il n'y a pas de tentative d'adaptation de l'école à l'enfant, mais évaluation du niveau pré-existant où placer l'enfant: l'enfant est toujours le porteur unique de son échec, il n'y a aucune approche systémique de celui-ci. Avec une telle approche, l'Intégration ne peut donc effectivement être pensée qu'en termes de moyens et de spécialistes: c'est-à-dire d'entrée dans les écoles des équipes médico-éducatives, et de développement des Gapp comme structures de soutien de l'enfant; ce n'est en partie... qu'un aspect du nouveau partage de l'enfance inadaptée, il y a un marché nouveau... à saisir. la nécessaire Intégration de l'enfance handicapée confirme l'exclusion et la médicalisation des enfants en échec scolaire.

Avant d'Intégrer arrêtons de désintégrer.

Remettre en cause l'enseignement spécial c'est remettre en cause l'enseignement banal.

Il ne suffit pas de décréter "mort aux structures ségrégatives", il faut aussi proposer une stratégie de remplacement, qui amène un changement global dans l'école, dans cette école précise; nous ne voulons pas non plus fuir vers des "lendemains qui chantent" bien hypothétiques.

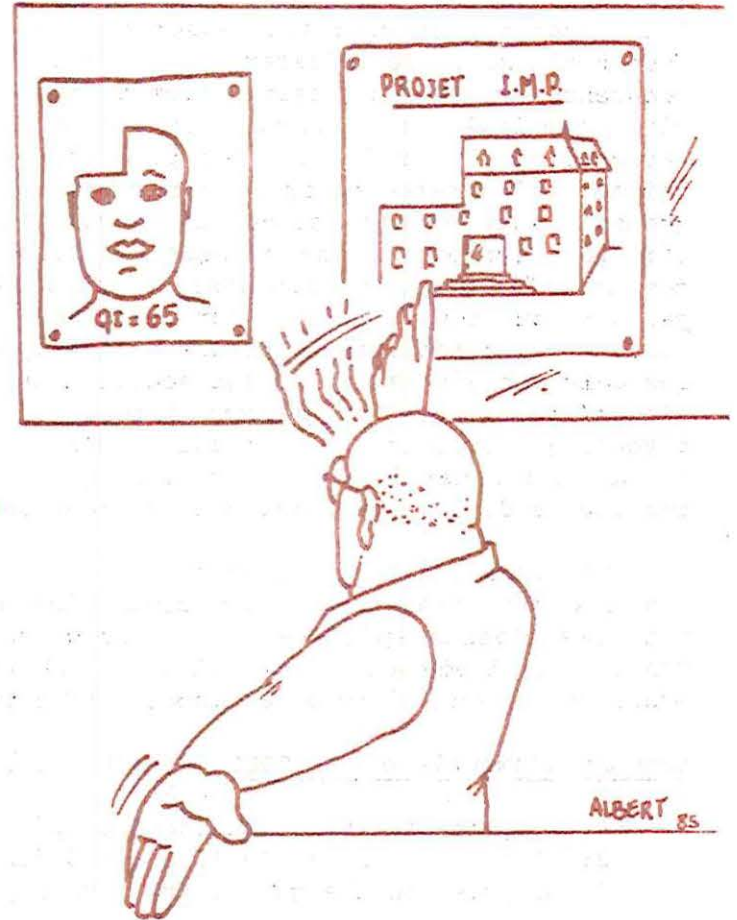
Les structures de l'enseignement spécialisé ont permis et permettent à ce jour certaines réussites remarquables grâce à des moyens différents (effectifs, formation parfois meilleure des maîtres, pédagogie en principe plus individualisée, plus grande souplesse dans les contenus d'enseignement, etc.): nous ne souhaitons pas que l'Intégration se fasse au détriment de ces réussites, et donc des enfants. Ce que l'enfant peut trouver en classe spéciale, il faut qu'il en trouve au moins l'équivalent en classe banale.

Pour bien comprendre l'enjeu de ce débat, nous allons maintenant nous attacher à mieux décrire ce que sont les grandes structures de l'Enseignement Spécial.



CHAPITRE II

LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE



2.1: Structures de l'AIS:

Orientation et glossaire

On peut se représenter le système scolaire français comme un arbre à escalader, les plus hautes branches étant réservées à l'élite - future et présente - soit un peu moins de 30 % des enfants d'une classe d'âge. Est-il vraiment utile de rappeler ici les tableaux de statistiques qui montrent le faible pourcentage d'enfants d'ouvriers en Université, ou qui ont même la chance de pouvoir se présenter au diplôme terminal de la scolarité secondaire, le baccalauréat ? Est-il encore nécessaire de rappeler que l'examen n'est pas la sélection véritable, que celle-ci a eu lieu bien antérieurement ? Apparemment oui, à l'heure où un ministre prêche l'élitisme républicain et étéblit ou rétablit des diplômes... Il paraît que cela, c'est du bon sens. Où est, dans cela, le discours de raison ?

L'orientation des enfants procède de cet élitisme implicite (et maintenant explicite) au système scolaire français.

Les structures de l'AIS, si elles ne sont pas simplement des éléments de cette hiérarchisation, sont aussi prisonnières de celle-ci. Dans les classes de l'école mythiquement égalitaire, l'enfant qui n'est pas capable de se conformer et de se normaliser, l'enfant exceptionnel, par un han, dicap, un décalage culturel, ethnique, par difficultés psychologiques importantes est rejeté en marge des classes, et souvent évacué vers le système de l'enseignement spécialisé.

Pour cette orientation, les rites d'exclusion sont bien connus. Il s'agit d'abord de circonscrire le "handicap" de l'enfant, soit après l'apparition des difficultés, c'est-à-dire après signalement par l'instituteur, soit préventivement: dépistage précoce.

Nous n'insisterons pas trop sur les dangers d'un tel dépistage, dont nous avons déjà en fait brossé les grands traits plus haut. Il nous faut signaler cependant les

dangers du fichage mis en place à différents niveaux de la vie de l'enfant. Il commence dès la naissance (1): le carnet de santé suivi par le dossier scolaire, les dossiers annexes multiples, qui suivent l'enfant de sa première scolarité jusqu'à l'orientation. On pourrait penser que ces dossiers sont anodins, que leurs objectifs essentiels sont l'établissement de statistiques d'ordre général. Dans la réalité, ces documents regroupent essentiellement des renseignements d'ordre comportemental, social, familial, professionnel et médical. Les critères reconnus sont par exemple la nationalité, la profession des parents, les familles nombreuses ou les mères célibataires, elles-mêmes classées suivant leur âge (moins de 17 ans). S'il est statistiquement exact et bien connu des travailleurs sociaux et des pouvoirs publics qu'être étranger, chômeur, jeune et mère célibataire a pour corrolaire fréquent des ressources insuffisantes, de mauvaises conditions de logement et de travail, cela ne veut pas dire que tout enfant né dans une famille de ce type court obligatoirement un risque. Il est scientifiquement aberrant d'appliquer à l'individu des conclusions globales mais non générales. Il est socialement dangereux de le faire, par les effets "racistes" pernicioeux qui peuvent être induits. Ceci dit, s'il est bien évident que la psychologie scolaire joue un rôle important dans ce fichage, il serait faux et injuste de la ramener à ce tri. On sait que bien des psychologues scolaires s'opposent à cet aspect de leur profession et tentent de travailler autrement (2).

Une fois l'enfant "signalé" par l'instituteur, puis "testé", par le psychologue, son cas sera examiné par une commission d'orientation: la CCPE, pour l'orientation dans les classes spéciales de l'enseignement primaire, la CDES (Commission départementale de l'éducation spécialisée). Il existe encore une autre commission qui les prolonge, et qui délivre le "label Handicapé" aux jeunes adultes, la COTOREP.

Prenons l'exemple de la CDES : La CDES propose aux familles une orientation qui peut être :

- 1: Un placement en établissement spécialisé
- 2: L'attribution de l'allocation d'éducation spéciale
- 3: La prise en charge des frais thérapeutiques

- La composition d'une CDES est la suivante (décret du 15 décembre 1975) :

- 12 membres nommés par le préfet pour 3 ans renouvelables;
- 3 personnes proposées par la DDASS, dont un médecin;
- 3 personnes proposées par l'I.A.
- 1 personne ayant des responsabilités dans un établissement;
- 2 personnes désignées sur proposition des associations de parents;
- Les représentants des administrations (IA, Préfecture, etc...)

Commission administrative, la CDES peut décider de l'orientation de la personne; que se passe-t-il en cas de refus de cette orientation ? Il y a recours...devant la même CDES, et en cas de refus réitéré, devant la commission des contentieux de la Sécurité Sociale, instance éducative, s'il en est!!!

. En cas de refus de l'intéressé lui-même ?
 . Quand tient-on compte du désir de l'enfant ?
 . L'enfant reconnu inadapté est donc orienté vers la structure adaptée à son cas. On peut remarquer que cette orientation se place essentiellement dans 2 périodes :

- Fin de la maternelle jusqu'au CE: orientation en classe de perfectionnement et en IMP, essentiellement
- Fin de la scolarité primaire: orientation en SES, en IMP - IMPRO.

Nous allons tenter de faire le tour de ces structures différentes, dont l'essentielle ressemblance est de répondre au souci de "reconnaître l'enfant par son handicap".

(1): cf à ce sujet les contributions au Colloque de Nanterre, 1983, "Droits et pouvoirs des enfants et des adolescents" atelier "droit au secret", rapporteur Denis Morin (Edit. CEL); voir aussi le dossier de nos amis de la CSF (Conf. Synd. Fam.) Dossier scolaire: la fin du secret (53, rue Riquet 75019 Paris)

(2): cf Gérard Chauveau, chercheur au CRESAS, "Quelle psychologie scolaire" in Chantiers, 1980.

G. Chauveau décèle 4 grandes attitudes dans la psycho. scol: Triage des anormaux, Orientation et sélection profession., psycho-pathologie clinique, Observation des anormaux et s'interroge: enfermé dans une "approche individuelle", le psy. Sc. ne doit-il pas s'en délivrer pour une psycho-socio-pédagogie de l'école, et agir dans le milieu de vie-école de l'enfant (étude des pédagogies pratiquées, etc...)

Avant de nous lancer dans l'étude des structures de l'AIS, un guide du voyageur est nécessaire. Qui ne se découragerait pas devant la profusion des sigles ? Aussi, d'une part présentons-nous au lecteur une visualisation "arborescente" de notre ministère de la rééducation nationale, d'autre part un glossaire (incomplet...) des principaux termes et sigles utilisés.

PETIT GLOSSAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

1. Les principales structures d'accueil :

- A En primaire :
- Classes d'adaptation (placement temporaire, en principe, sans recours à une commission d'orientation).
 - Classes de perfectionnement, pour Déficients Intellectuels légers et moyens, passage par la CCPE (commission de circonscription).
 - CLIN, la classe d'initiation pour les non francophones n'est pas une structure de l'enseignement spécial... pourtant les problèmes de réintégration lui ressemblent
- En secondaire: SES, ou Sections d'Education Spécialisées, de la 6^e à la vie en principe active, dans un Collège d'enseignement secondaire.

B Les établissements :

dans l'Education nationale : ENP, ou Ecole Nationale de Perfectionnement pour garçons en général, de la 6^eme à la vie active.

au ministère de la Santé :

- .IMP: Institut Médico-Pédagogique de moins de 6 ans à 14 ans (voire 16)
- .IMPRO: la suite du précédent (Institut Médico-Professionnel).
- .IME: Institut Médico-Educatif, le mélange des deux.
- .IRPP: Institut de Rééducation Psycho-Pédagogique.
- .Etablissements pour TCC: troubles de la conduite et du comportement
- .Etablissements pour IMC: infirmes moteurs-cérébraux.
- .Déficiences sensorielle,
- .Déficiences motrices

C Ecoles spécialisées :

- .Ecoles Nationales de premier degré.
- .Ecoles autonomes de perfectionnement.
- .Toutes les deux dépendent de l'Education Nationale.

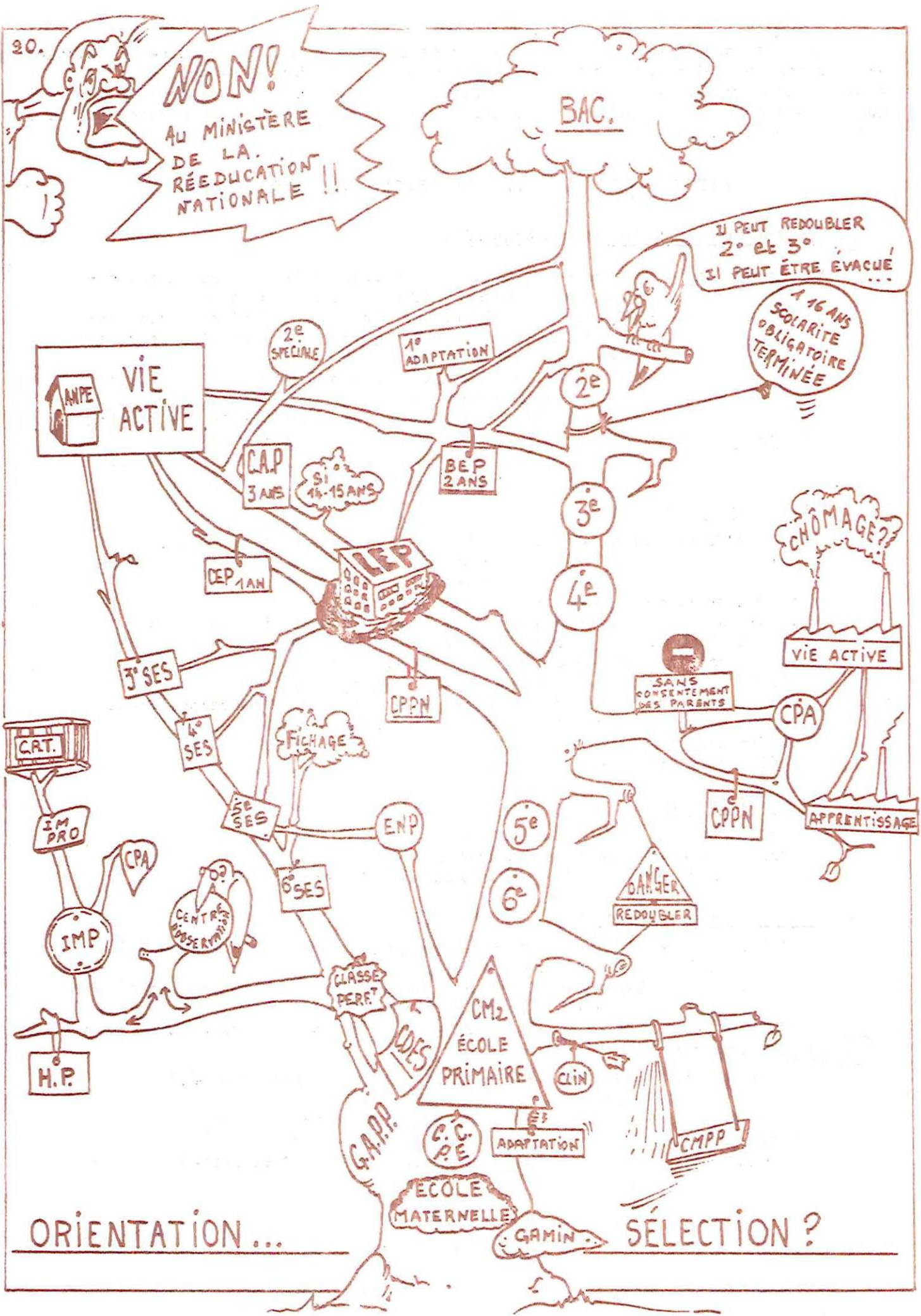
D Structures particulières :

- .GAPP: Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique, groupe de "soutien" dans l'école élémentaire
- .CMPP: Centre Médico-Psycho-Pédagogique, soutien du même nom, sous autorité médicale, hors éducation nationale.
- .Ecoles de plein air, climatiques, de post-soins, de cure et post-cures

2. Les Commissions :

- CCPE: Commission de Circonscription de l'enseignement préélémentaire et élémentaire,
- CDES: Commission départementale de l'Education Spécialisée,
- CCSD: Commission de Circonscription du Second Degré,
- COTOREP: Commission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel.

On en passe ...



ORIENTATION...

SÉLECTION?

2.2: Classes de perfectionnement et d'adaptation:

Rappel historique :

Les classes de perfectionnement ont donc été créées, nous l'avons vu, en 1909... même si leur développement est beaucoup plus tardif. Elles fondent leur recrutement sur la notion de quotient intellectuel et sont donc liées à la naissance de l'échelle métrique de l'Intelligence. Elles avaient pour but explicite d'apporter une aide à des enfants qui ne parvenaient pas à apprendre à lire ou à compter, ou qui y parvenaient avec plusieurs années de retard.

La création de ces classes a donc été une manière de prendre en compte des enfants en difficulté et les conditions qui y règnent semblent plus favorables qu'ailleurs :

- .effectif réduit;
- .pas de normes impératives;
- .place en principe importante accordée aux activités manuelles, physiques et esthétiques;
- .maître qui a reçu une formation complémentaire d'un an dans un centre spécialisé (à partir du moins de la création tardive de ceux-ci).

Il est bien certain que ces classes ont permis à beaucoup d'enfants en situation d'échec scolaire de mieux profiter de leur scolarité et de s'épanouir bien supérieurement à ce qui aurait été, et probablement est, possible dans une classe chargée et à pédagogie et programme non-individualisés.

De même la création des classes d'adaptation au niveau de l'enseignement primaire en 1970, a permis de diversifier l'éventail de l'action en reconnaissant le caractère évolutif et non-ontologique du Q.I.. L'apparition de la notion de soutien et l'implantation progressive des GAPP a aussi permis un travail en équipe plus réel, dans l'école élémentaire. Il existe ainsi deux moyens d'action nouveaux, qui ne nécessitent pas le recours à la commission d'orientation: soutien par les GAPP, ou passage dans une classe d'adaptation.

Actuellement il semble que, la plupart du temps localement, mais aussi au ministère (déclarations de M. Savary en janvier 82 et 83... nous nous interrogeons sur le silence qui prédomine depuis), un mouvement se dessine qui tend à remettre en cause la classe de perfectionnement et à ouvrir les classes d'adaptation, et ce surtout en fonction du caractère ségrégatif qui leur est propre. De même l'orientation sur la base du Q.I. est refusée par certaines équipes de psychologie scolaire, mais celle-ci reste dominante.

Bref si l'augmentation du nombre de classes spéciales, en primaire comme ailleurs, a été due en grande partie à l'action des mouvements syndicaux, des organisations de parents de handicapés, ou de handicapés, celles-ci sont actuellement remises en cause dans ce qu'elles sont devenues, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille y voir les "bagnes pédagogiques" que commodément on croit pouvoir dénoncer.

Ambiguïté des classes de perfectionnement et d'adaptation :

Les textes définissant les classes de perfectionnement et d'adaptation vont souvent dans le sens que nous recommandons (individualisation, expression, communication et même coopération et journal scolaire) et reconnaissent, malgré un abord trop "techniciste", bien des méthodes qui sont les nôtres (sans citer Freinet, bien entendu, mais enfin, qu'importe le flacon, pourvu qu'on ait l'ivresse...). Le terme autogestion apparaît pour la première fois, ce qui constitue une indéniable avancée théorique.

Cela crée une première ambiguïté: la Pédagogie Coopérative devient une méthode de rééducation, ce qui contribue à la mettre à l'écart. Le texte sur les classes d'adaptation dit par exemple " "Le souci de l'efficacité doit rester prédominant, il conviendra, dans la période qui précède la réintégration dans la scolarité normale de familiariser l'enfant avec le style de travail auquel il sera confronté". On pourrait ainsi commenter: "après un temps passé à une pédagogie qui l'aura stimulé, le retour aux choses sérieuses arrive. fini le plaisir".

Ces classes présentent dans le système scolaire actuel des avantages indéniables. Toutefois elles ont aussi de multiples aspects négatifs :

- La mise à l'écart dans un cursus scolaire ségrégatif dont l'enfant ne sortira pas avant la fin de la scolarité obligatoire, dans la majorité des cas, pour devenir au mieux un apprenti, et plus souvent un chômeur sans formation valable (cf supra: les SES). Elles prêtent le flan à toutes les critiques bien connues sur le rôle socio-économique dans une société capitaliste. Nous n'avons pas ici l'intention de résumer Beaudelot et Establet ou Bourdieu et Passeron, références indispensables.
- L'étiquetage de l'enfant qui "d'enfant en difficulté scolaire" devient un "débile", voire un "fou", un "arriéré", pour ses camarades, pour ses parents, pour les enseignants et aussi souvent pour lui-même. Bien souvent ces classes sont devenues, au niveau élémentaire, le fourre-tout des cas difficiles, disciplinaires, comme nous l'avons déjà pointé.
- L'existence même de ces classes, le simple terme d'adaptation, témoignent que... c'est à l'enfant de s'adapter au système et non l'inverse.
- Autres problèmes: aggravation possible des difficultés personnelles, par addition des difficultés de chacun, avec création d'un climat perturbé. Le manque d'éléments moteurs parfois ressenti empêche peut-être une certaine stimulation. Ces classes font partie de ce qu'on pourrait appeler le "mythe de l'homogénéité", or nous pensons que toute classe est nécessairement hétérogène.

La classe de perfectionnement-adaptation ne répond pas non plus à sa mission pour des raisons liées à la pédagogie et à la formation des maîtres. Quelle formation réelle est donnée dans les centres CAEI ? Sinon la reproduction du modèle magistral ?

Beaucoup de classes spécialisées ne répondent pas à la pédagogie recommandée qui prône l'individualisation. Bien souvent il y règne une ambiance élitiste, comme dans l'enseignement banal et les individus y sont embarqués sur le même rythme. Certes, dans ces classes, il est plus facile qu'ailleurs (et plus nécessaire également) d'innover, d'adapter sa pédagogie, mais il ne faut pas se laisser aveugler par l'illusion que toutes les classes spécialisées sont forcément des classes "où l'on revit".

Difficultés en classe de perfectionnement-adaptation :

Les classes spécialisées sont donc le lieu d'une contradiction pénible. Il ne suffit pas en effet de considérer à priori que tout ce qui se fait est en soi vicié par les tares du système ni de méconnaître les aspects négatifs de ce type de classe.

En fait il semble que la pédagogie qui y est possible n'est justement pas une pédagogie spéciale. Notre éducation n'est pas une rééducation, c'est ce que nous souhaitons dans les classes normales pour tous les enfants:

CE QUE L'ENFANT FAIT EN CLASSE SPECIALE

Il doit pouvoir le réaliser en classe banale

En fait le premier problème de cette structure est situé en amont d'elle-même. C'est celui d'une pédagogie qui, privilégiant le forçage au niveau des contenus, au détriment des besoins d'épanouissement global de la personnalité, au mépris des acquis des sciences de l'éducation a rejeté certains enfants, a posé des interdits quant à leurs interrogations fondamentales.

Aussi dit-on souvent des enfants des classes de perfectionnement qu'ils sont plus "naturels" que les autres: est-ce à dire que dans les autres classes on n'a pas le droit de l'être ? Nous ne voulons pas pour autant dire qu'il faille transformer l'école en "lieu de vie", mais qu'on ne peut dissocier les problèmes des contenus d'enseignement et celui des méthodes d'apprentissage, qu'on ne peut continuer à ignorer les acquis fondamentaux de la recherche, particulièrement en psychologie de l'enfant.

Une autre grande série de difficultés, qui rendent parfois l'atmosphère de la classe étouffante est celle qui tient à l'incompréhension quant à son rôle, ses élèves, sa pédagogie.

Incompréhension quant au rôle de la classe spéciale :

Les classes de perfectionnement et d'adaptation sont présentées aux parents et aux enfants comme des classes de rattrapage, ce qu'elles peuvent être dans une minorité de cas. C'est une illusion par laquelle bien des enfants et des familles vont se trouver démunis quand l'impossibilité d'un retour dans le cycle normal s'avèrera de plus

certaine, ce qui va entraîner diverses attitudes qui peuvent s'interpénétrer :

- Rejet de l'enseignant d'abord, par refus d'accepter l'échec de l'enfant si le rattrapage n'a pas lieu, c'est un mauvais enseignant.
- Rejet de la classe de perf : "mon fils ne restera pas dans cette classe d'imbéciles"
- Culpabilité des enfants, éventuellement des parents face à son échec.
- Tout cela pouvant entraîner passivité ou agressivité réactionnelle de la part de l'enfant.

Incompréhension quant aux élèves :

Les enfants sont perçus comme "fous". Tout l'échec est mis sur leur dos : ils sont tarés, imbéciles, débiles... Une croyance vague, archaïque, mais tenace, en l'hérédité de l'Intelligence, teintée de mépris et de pitié, révèle une analyse déficiente quant au rôle socio-politique de l'école (par exemple dévalorisation des cultures différentes, processus de dévalorisation auto-dévalorisation...).

Cette incompréhension et ce rejet plus ou moins marqués, plus ou moins conscients, se traduisant dans le langage des enseignants, des autres élèves, des enfants eux-mêmes, comme l'illustre l'exemple suivant :



L'institutrice de la classe de perfectionnement est absente. Un remplaçant a en charge ses élèves. Un autre maître de l'école, en classe normale cette fois, vient à manquer durant cette période. Automatiquement, le remplaçant s'occupe de sa classe et les enfants de "perf" sont répartis... dans les autres sections. "Pour ce que feront tes élèves sera-t-il dit à l'institutrice de leur classe à son retour, de toute façon ça ne changera rien". Réaction du remplaçant: "Ça sera toujours mieux qu'avec des imbéciles pareils !"

Plus grave encore, les enfants de ces classes deviennent le support de fantasmes divers, on leur attribue les sottises présentes et à venir (phénomène du "bouc émissaire"); ainsi on a pu entendre, parlant de petites filles de 7 ou 8 ans : "La Sandra, elle fera comme sa mère, elle en aura un dans le ventre". L'enfant est inscrit dans un avenir dévalorisé, un cercle s'installe aisément: celui de l'insupportable car insupporté.

Incompréhension quant à la pédagogie de ces classes :

Du coup la classe spéciale est conçue comme une garderie, un luxe inutile ! Ailleurs on donne du savoir, en perf; on joue. La pédagogie différente est conçue comme la pédagogie des fous, ce qui permet de ne pas s'interroger outre mesure.

Bien qu'incomprise dans sa pédagogie, rejetée topologiquement aux lisières reculées des groupes scolaires, elle est, en fait indispensable aux collègues du "banal", ne serait-ce que pour se débarrasser des "pénibles" qui culpabilisent et fatiguent tant !

Un exemple de cette incompréhension ? Une technique de dessin est empruntée à une classe de perf, elle devient dans la classe banale voisine, leçon collective: les arbres dessinés sont tous identiques et le maître dit des arbres plus originaux dessinés par les enfants de la classe de perf, "ce ne sont pas de vrais arbres, leurs troncs ne sont pas de la même couleur" (sic). Il est bien évident qu'une telle incompréhension est présente à des degrés bien différents. Elle se traduit en tout cas par une ségrégation et une dévalorisation des enfants des classes spéciales par les autres élèves; ce rejet est particulièrement net au niveau des enfants des classes bourgeoises qui ne font guère légion dans le cycle spécialisé. Problèmes socio-culturels donc, mais aussi problèmes raciaux.

Du fait de tout cet appareil d'a priori et de rejet qui tourne autour des clas-

ses de perfectionnement, on y oriente les enfants souvent très tard, sauf s'ils sont gênants, avec un peu plus de deux ans de retard. Il serait illusoire de vouloir réintégrer ensuite un enfant qui aurait alors de quatre à cinq ans de retard.

Conclusion :

Dans le cadre scolaire actuel, la classe d'adaptation et la classe de perfectionnement peuvent être un MOINDRE MAL car elles permettent :

- D'éviter la souffrance au fond de la classe de certains enfants, du moins pour un temps, mais en entraînant souvent une dévalorisation-autodévalorisation réactionnelle au "marquage" que constitue l'entrée dans ces classes.
- La sécurisation de l'enfant; son déblocage, une prise de confiance en soi, la maturation, l'expression...si il y est pratiqué une pédagogie différente et une vie de groupe accueillante. Paradoxalement ce caractère positif des classes spéciales renforce leur isolement. la classe de perfectionnement comme celle d'adaptation est le surgeon normal d'un système d'éducation incapable de prendre en charge les différences autrement qu'en les reléguant. Elles ont cet aspect positif d'avoir justement, en certains lieux au moins, pu admettre ces différences, bien que trop souvent on y reproduise la non-pédagogie dominante. Il faut prendre garde de ne pas appauvrir, sous un prétexte idéologique, même justifié, cette possibilité de prise en compte des enfants.



2.3: Les Sections d'Education Spécialisée (SES.)

Les Finalités éducatives originelles : D'après la circulaire du 27.12.67, les Sections d'Education Spécialisée reçoivent des élèves "déficients intellectuels légers" (Q.I. compris entre 65 et 80) ne présentant pas de handicaps associés importants. Il s'agissait (arrêté du 12 août 64) "de concevoir et d'éprouver un enseignement qui tienne compte à la fois des possibilités des enfants, des exigences de l'adaptation à la société, et du souci de leur développement personnel", en conjugant enseignement général et enseignement professionnel. A la S.E.S., les élèves jugés trop faibles pour s'adapter à la scolarité d'une classe banale de C.E.S., puis de L.E.P. (Lycée d'Enseignement Professionnel), ont donc idéalement la possibilité de développer au mieux leurs potentialités. La S.E.S. serait donc, au niveau du collège, le prolongement normal des classes de perfectionnement.

Cependant la réalité ne correspond pas à ces finalités originelles.

Les difficultés actuelles :

- Evolution de la population scolaire des S.E.S.

La population scolaire accueillie est devenue de plus en plus hétérogène. En plus du recrutement initial de "déficients intellectuels légers" sans troubles associés importants, ont été accueillis un certain nombre d'élèves qui avaient été antérieurement accueillis en transition, et qui, du fait de la réforme Haby se sont curieusement retrouvés du jour au lendemain déficients intellectuels (on se rappellera l'accroissement spectaculaire des orientations en S.E.S. après la suppression des transitions) et d'autre... part des élèves en plus grande difficulté qui, jadis accueillis en IMP et IMPRO, nous sont maintenant confiés car les familles refusent de plus en plus ces orientations en établissements ségrégatifs et souhaitent l'intégration de leurs enfants dans un établissement de l'Education Nationale. Ces derniers ont des problèmes psychologiques scolaires, et souvent caractériels importants, mais il n'est pas question pour nous de les refuser et de créer ainsi une ségrégation à l'intérieur de la ségrégation; une hiérarchie du rejet. Dans la mesure où la SES peut permettre d'éviter des placements toujours plus traumatisants et ségrégatifs, cela pourrait être une mission importante au service des enfants les plus défavorisés. Toutefois, et nous y reviendrons, il faut disposer des moyens matériels, humains et pédagogiques nécessaires pour mener à bien une telle mission. Or aucun moyen nouveau n'a été offert ces dernières années, pour une telle prise en charge des "cas lourds", l'effectif en particulier, et l'on sait pourtant que ce n'est pas notre coutume de pleurer après les moyens, est resté inchangé. Le climat s'est donc progressivement dégradé. La violence est trop souvent devenue le lot quotidien de la vie dans ces établissements, la concentration de jeunes difficiles créant ce que nous pourrions nommer, après l'effet Pygmalion, l'effet "cocotte-minute".

La S.E.S. face à la crise économique :

Ces dernières années, les difficultés se sont accrues, rendant les objectifs d'insertion sociale et professionnelle de plus en plus difficiles à atteindre. La crise du système scolaire, de la société, et, notamment, l'accroissement considérable du chômage des jeunes - frappant particulièrement ceux qui sont les plus démunis - ont augmenté d'une façon considérable les difficultés de tous les enseignants du collège et les nôtres, dans la mesure où, pour l'instant, la SES constitue la dernière étape de la vie scolaire de ces jeunes qui devraient comme jadis (période 1970-1973) entrer dans le monde du travail sans problèmes majeurs, mais qui se trouvent actuellement plus que jamais confrontés au chômage ou aux emplois déqualifiés. Cette vue pessimiste du jeune ne date d'ailleurs pas de sa sortie de SES, loin de là, par exemple, dans cette classe de SES de la région bordelaise, chez 5 des enfants accueillis, ces derniers étaient les seuls à partir "au travail" le matin, tous les autres, 5 pères et 22 frères ou soeurs de plus de 18 ans restaient à la maison parce que chômeurs tout comme leurs mères...

Avec moins de moyens intellectuels (relatifs à la scolarité actuelle), plus de problèmes personnels, la plupart de ces élèves quittent le système scolaire insuffisamment armés, et tellement dégoûtés d'une école qui les a rejetés depuis si long-

temps que même la prolongation de la scolarité obligatoire ne serait ressentie que comme une brimade de plus. En même temps il y a ici un double-bind, un choix contradictoire et angoissant, l'inquiétude de la sortie de l'école sans perspectives motivantes les insécurise, les inquiète, et parfois les décourage et les fait régresser en fin de scolarité. Les mentalités défaitistes et d'assistance se développent, interdisant ou stoppant les volontés d'effort ou de progrès.

Les difficultés pédagogiques :

La formation professionnelle :

Il est anormal que nos élèves, plus jeunes et plus démunis que les élèves de LEP ne bénéficient en 2 ans que de 936 h de formation professionnelle contre 1238 en LEP. On peut aussi chiffrer ainsi: ces élèves ne reçoivent que 2 fois 70 jours d'atelier, trop courts pour une formation qui soit véritable et reconnue. Ne débouchant sur aucun diplôme elle n'a aucune valeur sur le marché du travail.

Bien que des sections dont les ateliers répondaient à un besoin réel sur le plan de ce marché, continuent maintenant à former des jeunes à des métiers dont on sait pertinemment qu'ils ne pourront les exercer, en "industrie de l'habillement" par exemple, alors que la crise du textile interdit toute embauche, même d'élèves sortant d'un LEP. Les filles sont encore plus défavorisées, la plupart du temps il n'y a qu'un atelier prévu pour elles, et il faut parfois se battre, quand elles souhaitent (ce qui n'est pas toujours le cas) s'intégrer dans des sections "masculines". Là aussi le sexisme existe.

Une diversification réelle est nécessaire, mais c'est surtout une amélioration en qualité et en quantité de la formation qui est à envisager, car toutes les expériences prouvent que s'il y a maîtrise réelle d'une profession et acquisition d'une qualification professionnelle (ce qui n'implique pas forcément d'ailleurs la réussite à un diplôme), le transfert à une autre profession peut se faire sans difficultés majeures ni déqualification.

La formation générale :

Doit-on encore insister sur le manque de crédits rendant toute initiative aléatoire ?

Les méthodes pédagogiques préconisées par l'arrêté du 12 août 1964 sont, comme nous l'avons vu pour les classes de perfectionnement bien souvent les mêmes que celles que nous préconisons: mais dans combien de classes est-ce appliqué ou même simplement envisagé ? On retrouve à ce niveau les mêmes ambiguïtés que celles que nous mettions à jour dans le cycle élémentaire...

Pour le développement réel de telles solutions, une réforme en profondeur de la formation initiale et de la formation reçue dans les centres CAEI est nécessaire. La Pédagogie Coopérative, comme toute pédagogie, n'est pas un ensemble de recettes (de techniques) à appliquer mais repose sur un choix fondamental, sur des orientations sans cesse modifiées, ajustées, au sein d'une équipe. Mais combien d'équipes véritables existent en SES ?

L'évolution des effectifs, l'accueil des enfants ayant de graves problèmes psychologiques (relevant parfois de la psychiatrie) nécessite une approche pluridisciplinaire qui n'est pas possible actuellement. En conséquence l'enseignant, trop souvent seul dans sa classe, reste trop souvent démuné (y a-t-il beaucoup d'autres professions où un individu seul est "enfermé" 6 heures par jour avec des enfants "à problèmes" ? Pas chez les psychiatres en tout cas).

La S.E.S. structure ségrégative :

S'il est officiellement prévu que lors de certaines activités, notamment sportives, les élèves de la SES pourront être au contact des autres élèves du CES et que les professeurs du collège pourront être à leur disposition, trop rares encore les établissements où cela se pratique. Bien souvent ce n'est qu'une heure qui est donnée parcimonieusement, pour compléter un emploi du temps, et en fait d'intégration, c'est un adulte différent qui prend en charge une classe de la SES sans que pour autant elle soit intégrée à d'autres groupes. Il faut d'ailleurs remarquer que le plus souvent (cela changera-t-il en profondeur avec la réforme des collèges en cours ?) les

professeurs fonctionnent avec des classes, non avec des groupes "intégrant" des enfants de plusieurs classes "normales".

On ne peut ici éviter de parler des locaux : la SES est souvent isolée dans des préfabriqués, surchauffés l'été, glaciaux l'hiver, dont l'état de dégradation est parfois scandaleux.



A l'intérieur du CES, quand la SES est "intégrée" ce sont souvent des "classes minuscules", voire quand ce n'est pas dans ce qui était prévu à l'origine pour stocker...les cartes de géographie.

Fréquemment la marginalisation des enfants de la SES est très forte et l'avenir barré qui les attend à la sortie, n'est pas sans renforcer les sentiments d'échec et d'isolement.

Certes certaines expériences pilotes sont menées (Pacte, PAE), mais restent à généraliser, en les intégrant dans des projets éducatifs globaux et non en les considérant comme des moments particuliers, même privilégiés.

Ce bilan n'est pas à proprement parler réjouissant...Nous ne voulons pas dire pour autant que rien ne se fait, ou que tout se fait mal, bien au contraire.

Mais il n'est pas question de sombrer non plus dans le pédagogisme : dans ces conditions difficiles, où UBU est roi, on peut quand même vivre et travailler, cependant, les difficultés inhérentes à la structure montrent l'ampleur du changement à opérer.

2.4: Les Ecoles Nationales de Perfectionnement:

A/ Introduction :

Qu'est-ce qu'une Ecole Nationale de Perfectionnement: ENP ?

dans la mesure où ce type d'établissement reste assez rare: on en compte un peu moins d'une centaine en 1984, la connaissance qu'en ont les enseignants reste vague et floue.

Historiquement, les ENP trouvent leur origine dans les "centres de Jeunesse" créés par le gouvernement de Vichy en 1941/42: il s'agissait d'établissements recevant les adolescents dits "en perdition", ayant pour but de les préparer à un métier

et de les éduquer selon l'idéologie de l'époque: "Travail, Famille, Patrie".

C'est la loi budgétaire du 31 décembre 1951 qui transforme ces centres en E.N.P. établissements d'état; il s'agit, à cette époque, d'établissements se trouvant à Paris, fonctionnant en externat ou dans la région parisienne avec internat ainsi que quelques uns se trouvant en province.

Les modifications essentielles, qui régissent encore les ENP actuellement, datent de 1965. Depuis cette date, les ENP recrutent les enfants à douze ans; ce sont des internats qui recevront (circulaire du 21/9/65) des enfants "déficients intellectuels" qui sont en même temps des cas sociaux, dont la situation familiale nécessite un placement en internat et "dont la débilité s'accompagne de certains troubles associés".

Nous pouvons donc noter plusieurs points importants :

- L'internat est envisagé comme un moyen palliant les éventuels manques des seuls enseignements général et professionnel.
- Les ENP ne sont pas conçus comme des établissements mixtes : l'évolution vers la mixité dans les nouvelles ENP est récente (première normalisation en 1973/74).
- ce type de structure reste minoritaire bien que les ENP reçoivent le même type d'élèves que les IME (officiellement les "débiles légers et moyens").

B/ Le recrutement :

D'abord national, puis régional, le recrutement est maintenant départemental. Il s'opère à partir des Commissions de Circonscription (CCPE) qui instruisent les dossiers, puis les transmettent à la Commission Départementale à laquelle incombe l'orientation des enfants et des adolescents vers l'ENP (CCSD).

Le recrutement est donc essentiellement départemental. L'internat permet de scolariser des enfants en situation d'échec scolaire, qui ne trouvent pas de structures d'accueil spécialisées proches de leur domicile et des enfants dont les conditions de vie familiale sont déficientes. L'orientation s'effectue généralement à douze ans, voire à quatorze ans, âge de l'entrée en enseignement professionnel; étant décidée à partir du dossier, il est à noter qu'elle prend énormément en compte le QI de l'enfant.

L'effectif théorique des ENP est de 150 élèves dont 120 internes. Mais en réalité, cet effectif est variable, actuellement, surtout à l'internat. Chaque ENP cherche à répondre aux besoins locaux et départementaux, lesquels varient suivant l'implantation; la localité, les options professionnelles enseignées et également la conception éducative de l'établissement.

C/ Les structures administratives :

Etablissement d'enseignement primaire public, l'ENP repose sur des structures administratives que le décret du 28 juin 1956 a définies en énumérant les personnels qui en assurent le fonctionnement. L'ENP dispose :

- d'une équipe de cadres :
 - .Le chef d'établissement: c'est un enseignant des cadres instituteurs spécialisés. Il est à la fois directeur de l'école et responsable administratif.
 - .Un attaché gestionnaire, comptable public, gère les finances et dirige le personnel de service.
 - .Au côté du directeur, deux adjoints pédagogiques immédiats:
 - Un éducateur principal, instituteur spécialisé auquel sont confiées la responsabilité de l'internat et l'animation de l'équipe d'éducateurs en internat; il est à noter que le statut de l'éducateur principal n'existe pas dans les textes: il ne se différencie pas de celui des éducateurs.
 - Un chef des travaux, responsable de la formation professionnelle.
- d'une équipe d'enseignants :

- .Les professeurs d'enseignement technique (ateliers, chef des travaux et dessin technique); ils ont la même formation que leurs collègues exerçant dans les LEP.
- .Les instituteurs; ils sont appelés à des interventions pédagogiques différentes. Le décret du 28/6/1956 distingue :
 - les instituteurs spécialisés, chargés de l'enseignement général (7 en général). Ils prennent en charge les jeunes pour les activités de classe concernant les apprentissages dits fondamentaux.
 - les instituteurs non spécialisés, chargés des fonctions de "surveillance et d'éducation" (16 en général).

Une discrimination est faite entre ces instituteurs et une hiérarchie établie entre eux. Certes, une circulaire ministérielle du 19 avril 1971 reconnaît que les éducateurs en internat sont des instituteurs spécialisés qui exercent des fonctions éducatives mais elle maintient la différenciation.

Les éducateurs : Il convient de ne pas les confondre avec des maîtres d'internat.

Ils prennent en charge les élèves pendant les heures qui ne sont pas celles de la classe. Ils sont la pièce maîtresse d'un travail éducatif visant à pallier les lacunes des élèves: ils peuvent aussi bien intervenir en soutien (math, lecture...) qu'au niveau d'activités décloisonnées. Ils permettent aux élèves de réaliser des activités pouvant aller des classes de découverte aux activités manuelles, sportives, d'expression de toute sorte en passant par les PAE.

- L'ENP dispose aussi de :

- .un ou deux professeurs d'EPS.
- .de personnel administratif d'intendance et de bureau.
- .de personnel de service composé d'agents de service et d'ouvriers professionnels. Ils ont même statut que leurs collègues des lycées et collèges.

- d'une équipe médicale et paramédicale :

- .une ou deux infirmières.
- .un médecin vacataire, intervenant à la demande de l'infirmière,
- .un médecin neuro-psychiatre ou un psychologue dont la fréquence d'intervention est réduite (car rémunéré par vacations réduites).
- .une assistante sociale qui est chargée de la liaison avec les familles, les services sociaux, du service de placement et du service de suite.

L'ensemble du personnel peut atteindre 60 personnes, ce qui représente en théorie un adulte pour 2,5 enfants. Il semblerait donc que les conditions d'effectifs soient correctes et permettent un travail éducatif de qualité.

D/ Moyens financiers :

Les ENP comme les Ecoles Normales d'instituteurs, dépendent de la direction des Ecoles, ce qui pose parfois des problèmes par rapport aux lycées et collèges. Contrairement à la formule du prix de journée, les ENP reçoivent une enveloppe globale de fonctionnement.

Cette situation est appelée à se modifier au moment de l'application de la Loi de décentralisation; à l'heure actuelle, il nous est impossible de connaître les éventuels changements.

Les familles s'acquittent des frais de pension, qui sont en général réduits, compte-tenu des exonérations de frais de pension. Ces exonérations sont attribuées sous forme de parts dont le nombre est déterminé par le quotient familial annuel de la famille.

E/ Organisation de la scolarité :

1. de 12 à 14 ans : l'enseignement assuré par des instituteurs spécialisés est organisé en relation avec les activités éducatives de l'établissement. Il a pour but de favoriser toutes les formes d'expression afin de consolider certains apprentissages (lecture, calcul...).

2. à partir de 14 ans : l'apprentissage professionnel... est dispensé par les professeurs d'enseignement technique pour 3 ou 4 options professionnelles, pendant 3 ou 4 années. Les stages en entreprises s'intègrent à la formation et préparent à l'entrée dans le monde du travail.

Les objectifs de cette formation sont divers selon les établissements : pour certains, il s'agit uniquement de préparer l'insertion dans le monde du travail (avec éventuelles tentatives d'obtention d'un CAP), pour d'autres, il s'agit de viser une meilleure responsabilisation des jeunes donc de leur permettre de posséder le maximum de savoirs théoriques, techniques et humains, utiles à leurs vies d'adultes.

L'enseignement général est organisé en liaison étroite avec les ateliers; il est orienté vers la vie sociale et professionnelle. Le dessin technique et l'Education Physique viennent compléter cet enseignement.

3. en dehors des heures d'enseignement:

Les élèves sont pris en charge par les éducateurs. L'instituteur-éducateur n'est pas le surveillant, ni l'amuseur du temps de loisir; il est le générateur et l'animateur de la vie de groupe à l'internat, ce groupe qui contribuera à la socialisation progressive de l'enfant; c'est une des fonctions fondamentales de l'ENP, bien qu'elle soit souvent laissée pour compte.

Au travers des gestes de la vie quotidienne, l'éducateur s'efforce de donner aux élèves un minimum de connaissances et d'habitudes : hygiène aussi bien que politesse. mais il est aussi :

- l'animateur de travaux manuels,
- l'animateur de jeux sportifs ou de jeux de société,
- l'animateur de ciné-club,
- l'arbitre des conflits qui surgissent...

F/ Bilan de la situation actuelle :

A priori, les ENP bénéficient d'un potentiel important pouvant permettre une éducation de qualité; le taux d'encadrement en est un exemple éclairant.

la réalité est toute autre.

Le premier frein à toute évolution est justement cet encadrement; la diversité des statuts, des conditions horaires entraînent des revendications catégorielles néfastes. Dans bien des établissements, il y a juxtaposition des différents adultes, sans aucune coordination, sans équipes véritables. Une hiérarchie se crée entre collègues : les uns assurant le travail "sérieux, efficace, noble", d'autres s'occupant des loisirs et les derniers devant fournir à tout ce joli monde des locaux propres et fonctionnels.

Cette conception place en priorité les enseignants du secteur professionnel, puis les instituteurs (math, français), puis les éducateurs et enfin les agents de service.

De plus, en ce qui concerne le personnel enseignant, il est indispensable de dire qu'il est sous-formé, voire pas formé du tout. Combien de normaliens sortants se



voient ainsi nommés dans des établissements spécialisés en tant qu'éducateurs en internat ? cela prouve que, dans les esprits, cette fonction importante reste dévalorisée et considérée comme un travail peu éducatif; alors que c'est justement dans ce secteur que les plus graves lacunes sont constatées : aucune notion de la vie sociale, du respect de l'autre, du respect des règles d'une collectivité... Les propos de notre ministre M. Chevènement ne viennent d'ailleurs pas nous rassurer puisqu'il parle d'une école devant instruire et non pas éduquer.

Toujours pour les mêmes raisons corporatistes, rares sont les ENP possédant un projet éducatif défini et énoncé; la concertation, rendue difficile par les conditions horaires (les uns débutent leur travail lorsque les autres s'en vont) est... inexistante. Chacun agit dans son secteur sans tenir compte de la réalité de l'établissement et encore moins des besoins réels des jeunes. Le chef d'établissement profite de ces dissensions, pour attiser certains conflits de manière à imposer sa propre idée qui est rarement conforme aux textes officiels, textes dont nous reparlerons.

- Quand les moyens existent (notamment deux professeurs techniques par spécialité, les ENP peuvent assurer une formation professionnelle de qualité; c'est rarement le cas. Les derniers chiffres indiquent que plus de 50 % des ENP n'assurent que 900 heures de formation professionnelle en trois années alors que chaque élève de LEP en bénéficie de 1200 pour la même durée.
- Outre le fait que l'hyper-catégorisation des enfants est contraire à toute éducation, on se doit de noter quelques tares fondamentales des ENP au niveau de l'internat :
 - * les conditions financières (favorables au secteur professionnel et délaissant l'internat)
 - * l'architecture totalement inadaptée: dans certaines écoles, un élève peut vivre une semaine sans jamais "mettre le nez dehors" et sans jamais pouvoir s'isoler dans un lieu intime.
 - * l'effectif de 120 trop important pour parvenir à reconstituer de petites cellules semblables à la cellule familiale.
 - * la non-mixité de la plupart de ces établissements.

Toutes ces conditions empêchent l'internat d'être le lieu de vie où les jeunes pourraient conquérir leur autonomie et préparer leur intégration sociale grâce à l'apprentissage de la vie de groupe.

- Il n'est pas inutile de rappeler que les textes officiels ne sont pas respectés alors qu'ils sont favorables à la coopération. L'arrêté du 12 août 1964 rappelle les mérites de la correspondance inter-scolaire, du compte-rendu d'observation et d'enquête, des textes libres, des gestions de coopératives !

La coopérative scolaire apparaît plus que jamais comme une solution aux questions posées par l'intégration. pourtant, pour bien des adultes travaillant dans les ENP, il ne s'agit là que d'une forme commode d'administration et de financement de l'école.; ces pseudo-coopératives n'existent que sur le papier, sans aucune participation des élèves, sans qu'ils aient la moindre initiative, le moindre pouvoir sur leur vie et leur travail.

G/ Conclusion :

Nous n'avons pas la prétention d'avoir effectué un tour complet de l'univers des ENP; nous voudrions signaler l'existence de trois dossiers plus complets, plus précis :

- Vers une communauté éducative en ENP de Pierre Yvin (Chantiers, Février-Mars 1976 - Dossier N° 16 de l'A.E.M.T.E.S.).
 - Les ENP, de Pierre Yvin (Chantiers, Mars-Avril 1984).
 - La formation professionnelle des élèves des SES, ENP, IMPRO (Chantiers, Juin 1983 - Dossier N° 9 de l'A.E.M.T.E.S.).
- * Ces dossiers peuvent être demandés à J. et M. Méric, 10 rue de Lyon 33700 Mérignac.

Pour terminer, nous voudrions insister sur le fait qu'en dépit des textes officiels et de la souplesse de l'organisation pédagogique, bien des ENP fonctionnent en ECOLES-CASERNES, hyper-cloisonnées, sans aucun projet, où l'on oublie l'essentiel: l'éducation des jeunes qui sont scolarisés dans ces établissements, pour préférer les intérêts catégoriels ou individuels et continuer à pratiquer l'infantilisation de masse.

Est-ce ainsi que se pratique une stratégie intégrative ?



D'APRÈS CABU

2.5: Les Institutions Médico-Educatives:

Nous avons essayé dans notre approche historique de l'Enseignement Spécial, de mettre en évidence la ligne de fracture qui partage l'Instituteur et l'Educateur. Or dans les établissements que nous allons ici présenter, sont précisément en contact direct l'éducateur et l'instituteur : IMP: Institut Médico-Pédagogique; IMPro: Institut Médico-Professionnel, IME: Institut Médico-Educatif (mais on pourrait aussi parler des IRPP, Instituts de Rééducation Psycho-Pédagogique, etc...). De quoi s'occupent donc ici le médecin, l'éducateur, le pédagogue ? Comment ?

Prenons certaines précautions: la ligne de fracture que nous énoncions rend le dossier "IME" particulièrement difficile. Or notre attitude à leur égard est très critique, non par simple idéologie, mais car les contacts et les enquêtes que nous y avons menés montrent que la pratique moyenne qui y règne pose problème. Dans le peu de pages où nous allons en traiter, il sera difficile d'éviter certaines caricatures. Mais ne nous y trompons pas : comme nous avons essayé de mettre en cause d'une manière structurelle les SES ou les classes de perfectionnement, par exemple, c'est

ici l'Institution elle-même qui va être en cause. Nous savons la somme de travail, de volonté, qui a cours dans les établissements. Nous connaissons les conditions parfois difficiles de travail qui y règnent... Nous n'en pensons pas moins que la structure lourde présente certains risques qu'il faut mettre en lumière: il n'y a pas ou le "tout mauvais" établissement hyper-ségrégatif, ou le "tout bon" lieu-où-l'on-revit. (1)

2.5.1 : Situation administrative et socio-économique :

* Le prix de journée : Les établissements fonctionnent la plupart suivant le modèle hospitalier, avec un prix de journée accordé par l'administration qui prend en charge les enfants.

Ces prix de journée sont variables, mais en moyenne élevés: de 400 à 600 F et plus pour un internat, de 300 à 400 F et plus pour un externat (on comparera aussi avec le prix de journée en hôpital de jour: 1.200 F par exemple). Comme ces prix de journée sont versés non par l'Education Nationale mais par les DA-S-S. ils sont payés sur une moyenne de 305 jours par an (d'où présence des enfants plus grande que dans l'enseignement habituel).

Rien que pour les structures d'internat (qui accueillent 60 % des enfants), la somme engagée par l'état dépasse les 10 milliards de francs. Notre société paye donc une quote-part importante pour l'éducation des enfants en difficultés. Toutefois cela est en train d'évoluer: avec la nouvelle politique de décentralisation, la responsabilité des élus locaux, en particulier des conseillers généraux qui vont avoir à gérer directement l'argent de leurs électeurs et non de l'anonyme état, l'examen des budgets tend à devenir de plus en plus serré (absent de longue durée non remplacé, non-crétion ou suppression de postes, etc...).

* Le personnel : Le prix de journée passe à 70 ou 80 % en salaires; l'importance des moyens budgétaires n'a d'égal que l'importance des moyens humains.

La taille des ces établissements (qui dépend toujours ou presque de la période de construction ou d'achat) est variable: entre 25 et 120 lits environ (2). En même temps, la moyenne du personnel est forte: 50 adultes pour 120 enfants, 45 pour 90, 15 pour 24, 40 pour 55... soit 1 adulte salarié pour 2 ou 3 enfants. Il n'est bien évidemment pas question de sous-entendre que ces personnels sont inutiles. Un exemple précis permettra de le mieux comprendre.

Soit un IMP, X, dans la Drôme, 25 enfants, 7 éducateurs, 3 instituteurs, 1 directeur, 1 secrétaire, 2 cuisiniers, 1 femme de ménage, 1 homme d'entretien, 1 lingère, 1 femme de ménage mi-temps, auxquels viennent s'ajouter les vacataires: psychiatre, psychologue, orthophoniste, assistante sociale, psycho-motricien, soit 22 personnes dont le salaire dépend en tout ou en partie de l'existence de l'IMP. Et de son remplissage.

Une partie du personnel est maintenant pris en charge par l'éducation nationale. Le passage des éducateurs scolaires au statut d'instituteurs publics, avec les avantages (en temps de vacances), et les inconvénients (en salaire, la convention de 1966 étant avantageuse), crée un conflit extrêmement pénible, et dans certains cas une fuite hors des établissements. Le statut du directeur pédagogique de l'école est en particulier très mal défini.

* La clientèle : Les établissements reçoivent, en principe orientés par la CDES, les enfants suivant leur agrément. Telle institution recevra les handicapés psychiques profonds, d'autres des "débiles moyens", certains des cas so-

(1) : Sur ce débat cf notre mini-dossier "Les institutions médico-éducatives", Chantiers n° 8, mars 1983, ou encore les réactions à celui-ci in Chantiers, novembre 1983, article: Notre Commission face aux établissements médico-éducatifs (Eric Debarbieux). Si certains camarades, directeurs d'établissement ont trouvé notre position trop critique, nous avons été encouragés à persévérer dans celle-ci par notre ami Bruno Couder, responsable d'AID Quart-monde et par M. Vivet de l'INSERM (institut de recherche médicale), qui nous a lui-même fait parvenir les résultats de son enquête, avec l'équipe du Dr Tomkiewisc, sur "les violences institutionnelles", dont les conclusions rejoignent les nôtres. (Certains aspects de cette recherche paraîtront dans les cahiers de Beaumont, actes du colloque sur la violence).

(2) : Pascal Vivet, de l'INSERM, nous disait aussi qu'il existe encore des dizaines d'établissements de plus de 500 lits (surtout foyers départementaux, recevant pré-délinquants, cas sociaux, etc.)

ciaux TCC également: Troubles de la Conduite et du Comportement), souvent aussi des psychotiques qui "évitent" ainsi l'hôpital.

Dans la pratique, l'éventail est beaucoup plus large et la population très hétérogène, avec une prédominance de "cas sociaux": enfants rejetés par la famille, rejetés de l'école. Le QI reste un des moyens principal de l'orientation.

2.5.2 : La vie dans les Institutions :

L'approche rapide du cadre général qui vient d'être tentée pourrait laisser croire que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles: aux moyens financiers importants correspondent des moyens humains conséquents et l'on pourrait penser que loin des contraintes dont souffre l'Education en France, il y a là des oasis où peuvent s'épanouir les enfants en difficultés.

Lieu d'asile pour enfants ? Asile souvent...

être placé :

- Un lieu clos sur le temps: Etre placé en internat d'IMP à 6 ans, qu'est-ce que cela veut dire ? Qui s'en rappelle dans les commissions...où l'on place pour 2 ans en principe ?

"Depuis que j'y travaille (5 ans), je n'ai pas vu un enfant en sortir, certains y sont depuis 9 ans", "dans ma classe, les 15-16 ans, des enfants sont placés depuis près de 10 ans dans l'établissement".

Pour être clair: les sorties intermédiaires n'existent pas.

Les problèmes sont surtout déplacés dans le temps. Comment un retour en famille pourrait-il se bien passer après dix ans de coupure, de décharge des responsabilités, et à un âge difficile ? Combien d'établissements possèdent un service de suite ?

Quelle utilité a alors l'institution qui ressemblerait à un cocon d'où sortent des ados infantilisés et incapables de s'adapter ?

- Un lieu clos sur les autres: la réinsertion est rarissime. L'absence de projet à ce niveau est expliquée en général par "l'extérieur" (l'école, la famille), conçus comme rejetant ou dangereux. Puisque l'extérieur est dangereux, tout est alors centré sur l'institution, sur la vie de l'enfant dans l'institution, lieu de vie qui guérit...C'est vrai aussi que l'école, que la famille ont leur part de responsabilité, et qu'il faut éviter tout manichéisme du type famille bonne-institution mauvaise. Mais il n'en reste pas moins que l'institution ouvre rarement ses portes aux autres: rarissimes sont celles qui ont une politique d'ouverture et de contact; dans la mesure où tout est tourné vers l'établissement lui-même, il y a création d'un Enclos, aussi "thérapeutique" soit-il.
- Procédures de placement: Il y a ici une question de droit importante: être placé en institution, c'est être placé pour 10 ans au moins (même à cause des défaillances parentales), ce placement est alors plus long et s'entoure de moins de précautions que celui (combien critiqué pourtant) qui est le fait du juge des enfants, au titre de la protection de l'enfance. Une commission essentiellement administrative, sans entendre l'enfant, ce qui n'est pas le cas du juge, s'arroge le droit de disposer de 10 ans de sa vie.

Comment se fait la prolongation de placement, puisque ce placement est en principe révisable tous les deux ans ? Sur avis de la même commission, d'après le dossier fourni, en toute bonne foi⁽¹⁾ par les éducateurs, instituteurs, psy divers de l'établissement d'accueil. Les vœux de la famille sont souvent discutés en commun avec celle-ci, ce qui pose bien évidemment le problème des langages, l'origine socio-culturelle des parents les dévalorisant par rapport au discours "objectivement fondé" des spécialistes.

note (1) : voir bas de page 36

2.5.3 : La Pédagogie des Institutions :

Un placement en institution est de toute manière le pari que ces institutions formeront (je cite des dossiers de placement): "un milieu riche, apte à favoriser le développement de l'enfant", "la vie socialisante de l'internat", "la pédagogie

appropriée au cas", "la présence d'une équipe spécialisée"... autant de leitmotifs qui justifient les placements. Quelle en est la réalité ?

- Le projet éducatif :

Il est possible d'affirmer, et cela nous est confirmé par une enquête que nous avons menée dans une vingtaine d'établissements de tous types, que dans une majorité écrasante d'institutions, il n'y a aucun projet pédagogique digne de ce nom "pas d'objectifs pour l'ensemble des adultes", "pas de projets", on souhaite "une bonne vieille pédagogie qui a fait ses preuves". "la majorité des gens qui encadrent les garçons est là depuis longtemps et ne remet pas en cause un système qui est assez confortable pour eux".

Le projet éducatif est moindre que le serpent de mer: généralement on n'en parle même pas. L'imprégnation constante par les conflits quotidiens entre adultes, dont nous parlerons plus loin empêche en grande partie le recul nécessaire à l'élaboration d'objectifs communs. Par ailleurs, la personnalité du chef d'établissement est ici particulièrement déterminante, dans le sens d'un étouffement des initiatives trop souvent. Les entraves aux projets coopératifs sont très fréquentes.

- L'équipe éducative :

Mots magiques, qui attirent, l'équipe éducative est presque toujours un leurre, et il nous faut avoir le courage de le dire, au risque de déplaire. Maud Mannoni a bien montré (cf "Le psychiatre, son fou et la psychanalyse", première partie, par exemple) combien dans une institution repliée sur elle-même l'enfant "soigné", devient l'objet de l'affrontement d'adultes dont les pouvoirs s'entrechoquent.

La situation faite aux instituteurs dans les IME a été brutalement mise en lumière lors de leur intégration à l'Education Nationale, après la loi d'orientation. Les faits encore parlent d'eux-mêmes: conflits ouverts ou larvés, ségrégation des statuts et des rôles; usure, déprime. "Les instits n'ont strictement aucun avis à donner sur l'orientation de l'établissement". Chaque groupe d'intervenants est maintenu dans un isolement voulu. Les éducateurs ne vont pas en classe, ni les instituteurs dans les groupes. Du coup, l'enfant est perdu, morcelé entre des groupes et des repères différents, où il ne peut se situer, alors même que ses problèmes d'identité sont déjà importants.

Il y a enferment dans des rôles hyper-stéréotypés :

- * L'enseignant lecture-calcul;
- * L'éducateur psychologue-père-grand frère.

Pourquoi s'embêter avec la pédagogie ?

L'image de l'équipe travaillant la main dans la main, pour le plus grand bien des enfants n'est qu'un mythe, même si dans certaines circonstances elle a pu se réaliser. Ce mythe a sa fonction psycho-sociale: déculpabilisation du placement...pour ceux qui placent.

- Règlements :

Nous pourrions ici évoquer les multiples limitations de l'espace, des activités, des responsabilités qui existent, mais la liste serait fort longue.

Généralement: les enfants étant conçus comme des malades, des "fous", n'ont que très peu de pouvoir d'autonomie. La règle est celle du regard: il faut voir l'enfant, la porte de la douche est ouverte, il n'y a aucune sortie dans le village ou dans la ville sans accompagnateur, même à 16 ans. Ici c'est le terrain de foot qui est interdit hors de la présence de l'adulte, là c'est le dortoir. Ces limitations de l'espace peuvent épouser les frontières des fonctions, interdiction d'aller dans la chambre pendant les heures de classe, ou d'utiliser le terrain de sport. Ce sont aussi des limites horaires: il y a dans l'établissement des enfants de 5 à 16 ans. Ceux qui ont 16 ans iront au lit à 20 h 30 comme les plus jeunes. De toute manière le simple fait de regarder un film à la télé est considéré parfois comme nocif (abrutissement, en faire des consommateurs...idéologie, quand tu nous tiens...).

Dans certains établissements, qui fonctionnent sans interruption (et non en internat de semaine) existent souvent des entraves au retour en famille le Week-end : le système s'inspire alors des permissions, bien connues des éducateurs, dans le régime des placements judiciaires et qui est appliqué dans un établissement "Santé"...

aux enfants indisciplinés, dont le retour en famille, le dimanche, peut être subordonné à une conduite améliorée.

- La sortie :

La plupart du temps, dans la mesure où il n'y a pas de service de suite, où une méconnaissance de l'extérieur règne, il ne peut y avoir de véritable projet de sortie de l'établissement pour les enfants: la sortie habituelle est l'IMPRO (souvent de la même association), ou la vie "active", sans qualification. Les problèmes de l'insertion et du chômage se posent d'une façon d'autant plus grande que la coupure décennale de l'enfant et du "monde" l'a marginalisé et souvent rendu très craintif quant à la société, créant une mentalité "d'assisté".

2.5.4 : Identité de l'enfant en institution :

L'enfant reçoit sa marque et sa place. L'enfant en face de lui, parfois plus perturbé lui devient modèle, en lui renvoyant son image négative. Il est étiqueté et s'inscrit dans cette catégorisation. On lui donne des limites et ces limites deviennent les frontières de son identité. Désigné par ceux qui savent, il devient celui qu'on a dit être: "la fonction du rapport au sujet supposé savoir révèle ce que nous appelons le transfert. dans la mesure où plus que jamais la science a la parole; plus que jamais se supporte le mythe du sujet supposé savoir..." (J. Lacan). la seule réponse donnée est la parole qui désigne ce qu'il "a". L'enfant disparaît comme sujet parlant, il est parlé par l'autre au sein d'une entité nosographique plus ou moins définie.

La caractéristique principale est alors la fixation de l'échec: l'enfant fait sien cette rationalisation officielle, qui consiste à donner pour causes à un placement les difficultés scolaires. Le refus scolaire se supporte de toute la problématique familiale:

.Il est difficile d'être rejeté par la famille. Puisque tout va mal, il faut que ce soit à cause d'un coupable acceptable : l'école. Il y a un transfert de responsabilités plus facile à vivre: l'école ne m'aime pas, donc maman m'aime. Une réussite scolaire remettrait donc en question ce fragile équilibre.

.L'échec scolaire et le refus d'évoluer permet aussi une certaine reconnaissance: un exemple est donné par cet enfant à l'histoire tragique d'abandons successifs, qui est découvert bon pour une rééducation orthophonique, une rééducation psychomotrice et une psychothérapie. Il est donc "pris" trois fois en séance individuelle. Il est quelqu'un. Quel intérêt à sortir de son échec ? Plus on le "traite", plus il prend plaisir à ce traitement: être dyslexico-grapho-orthographique, c'est tout de même être quelqu'un. Et, pourquoi pas, si j'étais fou ?

En bref: l'enfant préfère tout mettre sur le dos de l'école. Soit parce qu'il ne veut pas admettre responsabilité et désamour de ses parents, soit parce que c'est une ex-

plication rassurante, dans une certaine mesure, à un placement ? C'est l'économie de la moindre souffrance, ou une manière de reconnaissance.

2.5.5 : Institutions Médico-Educatives et société :

L'approche phénoménologique que nous venons de tenter nécessite une analyse plus poussée quant au rôle social des institutions.

- Institutions et familles :

L'institution close recrée une "ambiance familiale", qui, en principe, aurait manqué à l'enfant. Elle vise donc à se substituer à la famille dans son rôle éduca-

(1) page. 34: Voir par exemple: Michel Fournier, la débilité dans les miroirs de Narcisse, in Homo XXII, Toulouse, 1982: "Tous ceux qui ont une bonne approche et une longue expérience des IMP savent que souvent des enfants y sont accueillis du fait d'une orientation d'urgence plus ou moins bâclée ou pour des raisons circonstancielles particulières qui donnent à penser à l'équipe pédagogique et technique de l'Institut en question que cet enfant n'est pas à sa vraie place et qu'il devra faire l'objet d'une réorientation vers un lieu plus adapté et de meilleur niveau moyen. Après quelques mois, l'enfant qui paraissait trop doué pour l'établissement, se trouve parfaitement adapté à son nouveau milieu de vie collective, et ne manqueront pas les réflexions désabusées: "maintenant qu'il a perdu son vernis, nous comprenons qu'il est fait pour nous."

tif. La famille n'a plus alors que faible place: pas de comité des parents, dévalorisation et culpabilisation constantes. La famille est perçue comme gênante, démolissant l'enfant après chaque permission de Week-end, ce qui est souvent vrai...

Première conséquence: le placement d'un membre de la famille et la désignation d'un coupable et d'un porteur des tares de la famille. Porteur de la mésentente ou de vieilles histoires qui font partie du "roman familial", le statut de l'enfant dans la famille devient celui du fou, du taré. Le placement cristallise cette situation et bloque les chances d'évolution, par une thérapie familiale par exemple.

Deuxième conséquence: quoi d'étonnant dans cette substitution des rôles Famille-Institution à ce qu'il le nouveau milieu se rapproche des structures d'une vie familiale coercitive et favorise le développement d'une "maladie" spécifique à l'institution elle-même ? Acculé, l'enfant n'a que deux solutions, ou agressivité ou passivité totales. On appelle ça aussi l'assistanat. Maud Mannoni, les Dr Oury et Fosquelles ont mis en évidence la naissance de cette maladie institutionnelle: "L'élément caché (le transfert) que la psychanalyse a découvert dans la relation médecin-malade existe aussi dans le rapport du malade à l'Institution...L'enfant parle d'un lieu où se rejouent à des degrés divers des conflits persécutifs propres à la vie en milieu clos (conflits entre soignants, conflits de soignants à soignés, conflits de soignés entre eux)", d'où une fixation du sujet dans des attitudes de défense stéréotypées et la recherche de repères identificatoires dans des critères d'objectivation du type "je suis fou", "je ne sais rien"...C'est le mécanisme même de débilisation institutionnelle qui fait d'un différent un débile, un fou et une souffrance.

Si c'est la famille qui est fautive (si tant est qu'il existe une famille "bonne", ce n'est pas en recréant des structures qui replongent dans des conflits antérieurs, tout en créant des risques d'hospitalisme, que pourra évoluer l'enfant. Le cercle est vicieux: l'enfant est replongé dans un univers qui double les conflits, et il ne peut parfois rester dans la famille.

- Institutions et économie :

Les institutions fonctionnent actuellement suivant un système de prix de journée. Elles n'ont aucun intérêt à en voir sortir précocement les enfants, d'où quelquefois la longueur de ceux-ci. De plus, la cessation du placement, signifiant "guérison" de l'enfant remettrait en cause, parfois dramatiquement, la nouvelle économie (au sens libidinal) instaurée dans la famille.

On peut certes se demander comment l'économie capitaliste, alors qu'elle subit crises graves sur crises dramatiques, peut supporter une charge telle que les milliards des IME. le secteur représente le travail de milliers de personnes et a en outre des répercussions politiques importantes: tel conseiller général se fait élire dans son canton avec sur son "programme" le maintien de l'IMP de X..."assurant ainsi l'emploi de plusieurs dizaines de personnes, tel député est président du C.A. d'un IMP de 120 lits...Il serait toutefois un peu facilement manichéen de s'en tenir à cette seule raison: rien n'est aussi simple et les IME sont une manière, même critiquable de prendre en charge les enfants les plus démunis, les plus rejetés par les systèmes familiaux et scolaires.

- Institutions et société :

La mise en Institution a plusieurs fonctions psycho-sociales qu'il nous faut évoquer ici :

Elle correspond à cette grande mutation du savoir qui a eu lieu en sciences humaines avec le développement de la psychiatrie, puis avec la quantification des différences par la méthode des tests, et qui place certaines classes de la société (conçues comme pathogènes, voire psychogènes) sous le regard d'un pouvoir, le pouvoir médical, d'où son caractère contraignant.

- Elle est donc la nouvelle aire de désignation de l'autre, la nouvelle implantation du déraisonnable.

- Elle correspond à une nouvelle manière de produire un pouvoir par la classe censée posséder le savoir (cf. Mendel) sur la production de la plus-value de pouvoir).

- Cette production de pouvoir ne va pas sans contradictions: coût exorbitant, mais aussi, le mal être et la prise de conscience d'éducateurs progressistes, développement d'une critique radicale de la société, avec marginalement, développement de tentatives différentes.
- Ce pouvoir est à relativiser, car il est bien souvent plus symbolique que réel: les "médecins" et psy divers sont des vacataires, et ont rarement le temps d'exercer leur travail en profondeur.
- Le rôle ségrégatif de l'Institution n'est plus à démontrer, et c'est celui qui est le plus dangereux pour les enfants. cependant prenons garde: à l'image de cet être-objet que constitue pour l'enfant son placement et sa désignation, il ne faut pas créer une nouvelle manipulation qui refuserait à l'enfant le droit de rester dans une institution, s'il y est mieux que dans sa famille...

Conclusion :

Faut-il supprimer les institutions médico-éducatives ? peut-être, si l'on en juge de ce constat. Mais que mettre à la place ? L'intégration sauvage n'est pas une solution...

Plusieurs axes peuvent aider à la réflexion :

- Il y a des cas où un placement peut s'avérer nécessaire, enfants battus, rejetés...pour ceux-ci continueront à exister les structures d'accueil. Il importe alors de transformer les institutions. Nous proposerons certaines actions dans notre dernière partie; cette transformation devra prendre en compte les différents problèmes existant : projet pédagogique, intégration maximale à réaliser, morcellement, claire répartition des pouvoirs, etc...

- Supprimer les institutions c'est changer l'école. tant que le système scolaire ne sera pas plus accueillant, on pourra pleurer sur la ségrégation.

- C'est aussi changer la famille: le problème dépasse et de loin celui de l'enseignement.

Le travail en milieu ouvert et le travail de secteur doivent se développer (malgré les risques de contrôle social qu'ils impliquent). Une Assistante sociale de secteur couvre actuellement jusqu'à 1500 cas, un éducateur d'AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert) suivra rarement moins de 40 à 60 familles. Il importe de substituer à une prise en charge lourde une prise en charge souple. Quel travail pourrait faire un éducateur de quartier qui aurait...les moyens d'un IME ? Pour 1 adulte en établissement, il y a 2 ou 3 enfants. Les expériences "appartements thérapeutiques" peuvent être aussi une voie à explorer.

De même la solution tentée actuellement, entre autres par l'APAJH, est intéressante qui introduit, sous la forme de classes intégrées, les enfants en grande difficulté, dans l'école publique. Ce pourrait être une étape.

2.6: Autres structures :

A/ Introduction :

Notre objectif est de présenter brièvement quelques unes des structures de l'enseignement spécial qui s'adressent à des enfants présentant des problèmes spécifiques sans qu'il s'agisse forcément de troubles psychiques. Si nous ne développons pas plus ces descriptions, ce n'est pas pour nier l'importance de ces établissements mais parce que le nombre d'enfants scolarisés reste plus faible que dans les structures évoquées dans les chapitres précédents. Ce catalogue ne se veut en aucun cas exhaustif, mais il pourra nous sensibiliser à la multiplicité des structures, de leurs sigles et de la complexité de la situation actuelle.

B/ Les différentes structures :

1. La classe d'initiation : CLIN (cette structure ne fait pas en principe partie de l'A.I.S.)

la fonction de la classe d'initiation: CLIN est la scolarisation des enfants non francophones âgés de 6 à 12 ans. Jusqu'au début des années 70, l'accueil des enfants étrangers primo-arrivants s'effectuait dans une classe banale; néanmoins, les difficultés inhérentes à la méconnaissance de la langue représentaient un obstacle à l'intégration scolaire de ces enfants. L'idée d'une classe spéciale est née vers 1965; la création est officialisée par la circulaire du 13 janvier 1970 parue au B.O. n° 5 du 29/1/1970.

La CLIN accueille des enfants étrangers non francophones ayant des aptitudes normales C'est l'IDEN qui propose l'ouverture d'une classe de ce type et l'Inspecteur d'Académie qui ratifie cette proposition. La scolarisation s'effectue selon plusieurs possibilités:

- la classe annuelle
- la classe trimestrielle ou semestrielle
- le cours de rattrapage intégré (enfants inscrits en classe normale et regroupés pour sept à huit heures d'enseignement du français selon des méthodes audio-visuelles).

Une CLIN accueille de 15 à 20 élèves. L'accueil des enfants étrangers primo-arrivants en CLIN n'est pas systématique: on a conservé la possibilité d'une intégration totale en classe banale pour diverses raisons :

- financières (insuffisance de crédits en postes);
- sociales (certains pédagogues estiment qu'une classe banale est un milieu plus stimulant pour que l'enfant comble son handicap);
- numériques (dans certaines régions, il n'est pas possible de regrouper un nombre suffisant d'enfants pour créer une classe spéciale).

A la rentrée 83/84, 8950 élèves étaient accueillis dans 716 CLIN en France métropolitaine (source SIGES 16/1/84).

En ce qui concerne les enfants étrangers primo-arrivants âgés de 12 à 16 ans, une classe similaire existe pour le premier cycle du secondaire; sa création a été officialisée par la circulaire du 25/9/1973 parue au B.O du 4/10/73. Il en existait 180 en 1983/84, regroupant 2607 élèves (source: SIGES 84).

Les problèmes posés par la CLIN sont à la fois inhérents à sa forme (risque d'accentuation du caractère ségrégatif et de la xénophobie) et à son fonctionnement (maintien de l'enfant en CLIN pour une longue période: deux, voire trois années, dépassement des effectifs maxima...). Actuellement la tendance est au développement des formules mixtes: intégration dans les classes banales avec enseignement linguistique spécifique, soutien dans un système de groupes de niveau... Ces formules, intéressantes reposent sur une organisation pédagogique rigoureuse où l'existence d'une équipe d'enseignants est indispensable, ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes; Pourtant, il s'agit là de formules offrant à l'enfant les chances optimum et qui se doivent d'être systématisées.

2. Les centres Médico Psycho-Pédagogiques : CMPP

Les CMPP pratiquent le diagnostic et le traitement des enfants inadaptés mentaux dont l'inadaptation est liée à des troubles neuro-psychiques ou à des troubles du comportement susceptibles d'une thérapeutique médicale, d'une réadaptation médico-psychologique ou d'une rééducation psychothérapique ou psychopédagogique sous autorité médicale. Le diagnostic et le traitement sont effectués en consultations ambulatoires sans hospitalisation du malade.

Ils sont toujours mis en oeuvre par une équipe composée de médecins, d'auxiliaires médicaux, de psychologues, d'assistantes sociales, de pédagogues et de rééducateurs.

Ils ont pour but de réadapter l'enfant en le maintenant dans son milieu familial, scolaire ou professionnel et social.

Le traitement comprend une action sur la famille qui peut recevoir au centre toutes les indications nécessaires à la réadaptation de l'enfant et éventuellement toutes les thérapeutiques lorsque, dans l'intérêt de l'enfant, elles ne peuvent être dispensées ailleurs. Les interventions s'étendent à la post-cure.

Les CMPP ont passé des conventions avec les services départementaux d'hygiène mentale et d'aide sociale (dépistage et bilan) et sont agréés et conventionnés par les caisses régionales d'assurances maladies (soins). Ils dépendent donc des ministères de la Santé et de l'Education, depuis leur création officialisée par le décret du 9 mars 1956, annexe 32.

3. Les Etablissements pour déficients moteurs et sensoriels

Ces structures ont été les premières prévues par le législateur puisque, déjà, l'article 4 de la loi du 28 mars 1882 prévoit la rédaction d'un rapport pour déterminer dans quelles conditions les aveugles et les sourds-muets recevraient l'instruction primaire; certes, les mesures d'exécution ne furent pas prises immédiatement, mais la question était déjà posée. C'est la loi du 15 avril 1909 (arriérés perfectibles) qui va officialiser ces structures puisqu'elle estime qu'il y a lieu de "dissocier du projet éducatif tout ce qui est relatif aux sourds-muets et aux aveugles et de préparer un projet de loi les concernant" (projet examiné en 1910).

Depuis, de nombreuses modifications sont intervenues, élargissant le problème à toutes les déficiences motrices et sensorielles.

Actuellement, on distingue 3 types de structures officialisées par le décret du 9 mars 1956, modifié lui-même par le décret du 16 décembre 1970 :

1. Les établissements pour mineurs Infirmes Moteurs Cérébraux: IMC dont l'infirmité est caractérisée par une atteinte motrice due à une lésion cérébrale non évolutive et nécessite des techniques médicales et rééducatives hautement spécialisées.
2. Les établissements pour mineurs atteints d'infirmités motrices qui reçoivent des enfants dont les conditions de vie et de scolarité sont incompatibles avec un établissement d'enseignement classique.
3. Les établissements pour mineurs atteints de déficiences sensorielles qui s'adressent à des enfants souffrant de déficiences visuelles, auditives ou d'infirmités ostéologiques, musculaires voire d'origine médullaire (type poliomyélite, paraplégie...).

Ces établissements fonctionnent essentiellement en internat avec un personnel spécialisé: médecins, rééducateurs en motricité, en orthophonie, kinésithérapeute, psychothérapeute, assistante sociale, éducateurs spécialisés, instituteurs... Ils dépendent des ministères de la Santé et de l'Education.

4. Le Service de Soins et d'Education Spécialisée à Domicile : SSES

L'origine de ce type d'établissements remonte au décret du 16 décembre 1970 qui recommandait leur création; les deux premiers qui virent le jour en 1972, le furent à l'initiative des paralysés de France: APF à Corbeil et Brest. A l'origine ils étaient rattachés à un établissement possédant une infrastructure solide.

L'objectif était d'apporter un complément aux centres de Rééducation Fonctionnelle pour enfants handicapés moteurs, en apportant à domicile tout le soutien thérapeutique que les méthodes éducatives et la rééducation fonctionnelle permettraient; au départ, l'instituteur n'avait pas sa place.

C'est en 1975 avec la loi d'Orientation reconnaissant en théorie aux enfants handicapés les mêmes droits qu'aux autres, que les SSES ont commencé à intégrer des enfants handicapés moteurs dans des classes bénévoles.

Selon les cas, un SSES peut comprendre outre un directeur, des kinésithérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes, éducateurs spécialisés, instituteurs spécialisés, psychologue, assistante sociale, médecins, appareilleurs, psychothérapeutes pour un nombre excédant rarement 20 personnes exerçant à temps plein ou partiel voir n'étant que vacataire.

Le SSES prend en charge un maximum de 40 à 50 enfants handicapés moteurs, avec ou sans troubles associés, avec prédominance du handicap moteur, dont l'âge se situe entre 0 et 20 ans.

Chaque cas est envisagé selon sa spécificité en fonction de l'avis de chacun des spécialistes et de celui des parents; la prise en charge peut se dérouler aussi bien à l'école où l'enfant est intégré que chez lui.

5. Les maisons d'enfants à caractère sanitaire

C'est un décret du 18 août 1956 qui détermine leurs fonctions et leurs caractéristiques.

"Les maisons d'enfants à caractère sanitaire reçoivent pour une durée limitée des sujets de trois à dix-sept ans révolus appartenant à l'une des catégories suivantes :

- Sujets chétifs susceptibles de bénéficier d'un séjour dans de bonnes conditions d'hygiène, d'alimentation et de climat.
- Sujets dont l'état général a été affecté par une maladie ou une intervention chirurgicale ne paraissant pas nécessiter une convalescence prolongée.
- Sujets vivant habituellement dans de mauvaises conditions d'hygiène et d'alimentation et présentant un fléchissement léger de l'état général qui n'est pas en rapport avec une infection tuberculeuse.
- Sujets atteints d'affections chroniques à une période de leur évolution ne nécessitant pas un traitement dans un établissement hospitalier (diabète, néphrite, rhumatisme, asthme...);
- Sujets dont l'état de santé nécessite une cure thermale.

Le personnel relève de deux catégories : médicale et éducative, ce qui exige les agréments des ministères de la Santé et de l'Éducation.

.L'organisation médicale requiert des spécialistes spécifiques, des médecins généralistes, des dentistes auquel est associé un service social (assistantes).

.L'éducation est assurée par un personnel issu de l'éducation nationale ainsi que par des éducateurs spécialisés, des moniteurs-éducateurs, et des puéricultrices.

6. Les établissements à caractère social

Ces structures sont ouvertes à tous les enfants dont le milieu social est jugé néfaste, soit que les conditions familiales nécessitent un placement, soit que l'enfant soit orphelin.

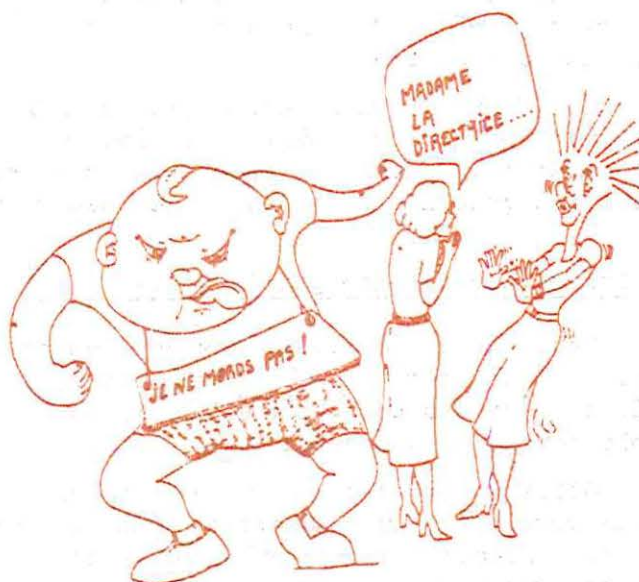
L'origine des enfants scolarisés est donc assez variée: on peut aussi bien retrouver un enfant retiré de sa famille par décision judiciaire qu'un enfant pupille de la nation. Bon nombre de ces établissements ont un recrutement spécifique: pupilles de l'air, ou enfants abandonnés, ou enfants de parents alcooliques...afin que... "l'homogénéité permette une éducation de meilleure qualité" (Annexe commentant le décret du 9 janvier 1959 qui ratifiait l'existence des établissements pour cas sociaux)

Ces établissements dépendent de un à trois ministères: Santé, Justice et Éducation. L'enseignement est assuré par des instituteurs spécialisés.

7. Les centres de rééducation pour caractériels

Ces établissements reçoivent des enfants présentant des troubles du comportement et de la conduite (TCC). Ils sont définis par ces termes: "les instituts de rééducation sont destinés aux mineurs présentant essentiellement des troubles du caractère et du comportement susceptibles d'une rééducation psychothérapique sous contrôle médical." (Annexe 24 du décret du 9 mars 1956 modifié par le décret du 16 décembre 70).

Ils dépendent des ministères de la Santé, de l'Éducation et de la Justice. Le



rentrée des classes

personnel est issu du secteur médical (psychothérapeute, sociothérapeute), du secteur (éducateurs, assistantes sociales) et du secteur scolaire (professeurs techniques, instituteurs spécialisés).

Le placement est décidé par la CDES à la demande du service social de secteur ou du directeur de l'école précédente, après consultation des parents. En général, les enfants suivent une scolarité en internat, de type banal, visant aussi bien une formation générale primaire et secondaire qu'une formation professionnelle.

8. Les Centres d'Aide par le Travail: CAT (leur création date de 1964, en même temps que les SES.)

Ces centres reçoivent des adultes et des adolescents à partir de 16 ans (âge minimum requis par la législation pour le droit au travail). Il s'agit aussi bien d'établissements pour handicapés moteurs ou sensoriels, que pour déficients intellectuels moyens et profonds.

Outre une scolarisation assurée par des instituteurs spécialisés, ces établissements permettent une insertion dans le monde du travail par le biais de petites unités de production incorporées aux centres. Les conditions économiques actuelles ainsi que les problèmes spécifiques de ces adultes font que les CAT connaissent d'énormes difficultés de fonctionnement alors que l'objectif initial était d'offrir "une meilleure intégration sociale par le biais de structures en semi-internat ou appartements thérapeutiques."

Le personnel relève à la fois du secteur médical (généralistes, psychothérapeutes, psychiatres), social (éducateurs, assistantes sociales), scolaire (enseignants) et professionnel (gestion et encadrement des unités de production).

C/ Conclusion :

Nous aurions pu évoquer aussi les COT, les écoles de plein air, les CREAI, les écoles climatiques, les classes d'adaptation, les ENPD (Ecole Nationale du Premier Degré); ces établissements sont réservés aux enfants dont les parents exercent des professions non sédentaires: forains, bateliers et aux enfants des familles dispersées; il y en a neuf en France), etc...

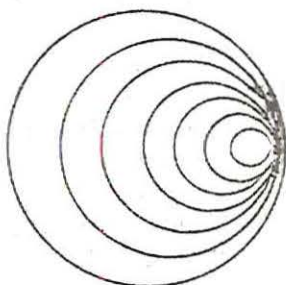
La multiplicité de ces structures nous éclaire sur l'idéologie sous-jacente à leur création : plutôt que d'utiliser les particularités des enfants à scolariser en modifiant l'école et en la modernisant, c'est le choix inverse qui a toujours été effectué.

Une structure spécifique à chaque particularité a été créée avec ses implications :

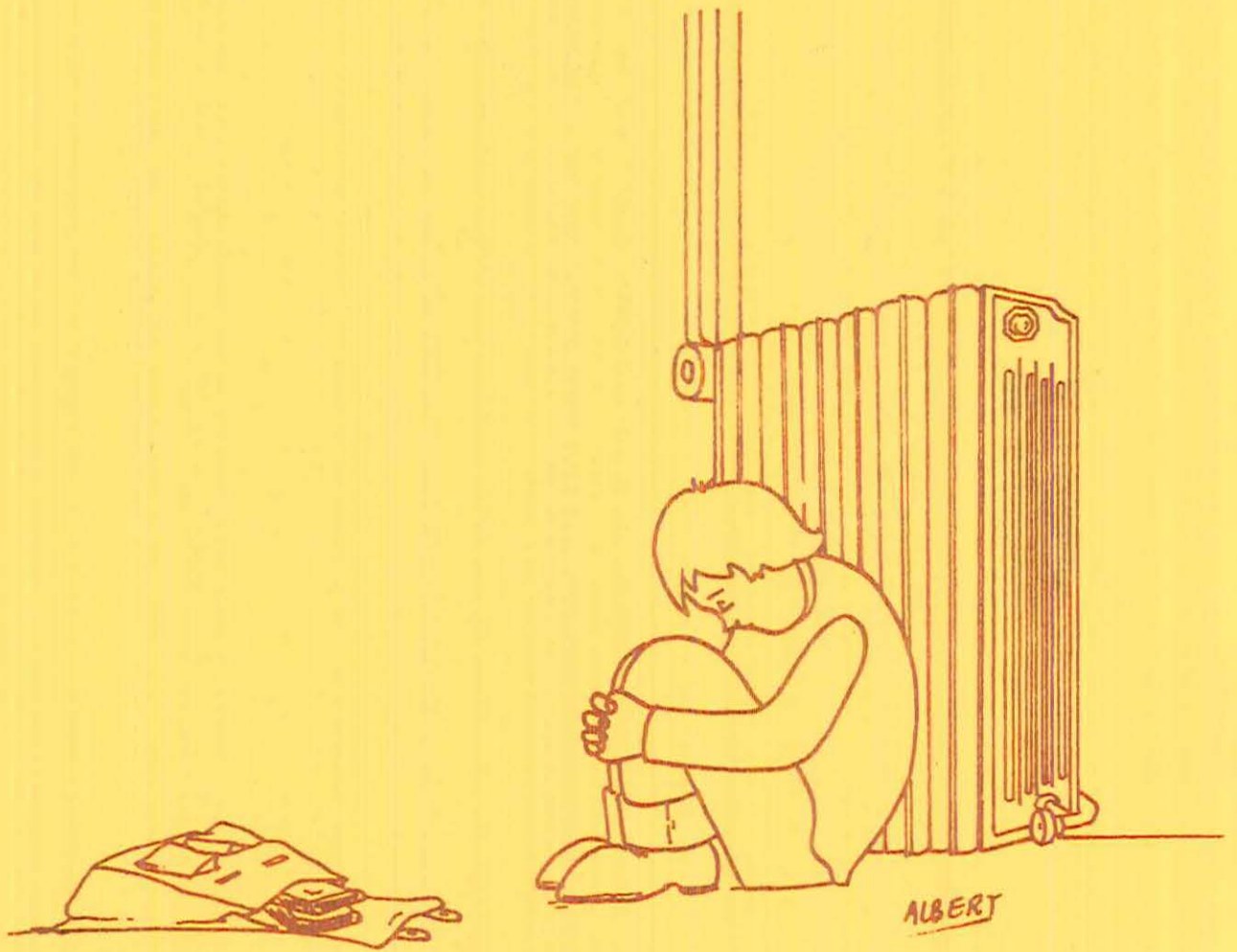
- multiplication des intervenants (médecins, éducateurs, enseignants...);
- multiplication des agréments (Justice, Santé, Education)

et ses conséquences :

- le morcellement de l'éducation;
- la marginalisation d'un nombre considérable d'enfants.



INTEGRATIONS



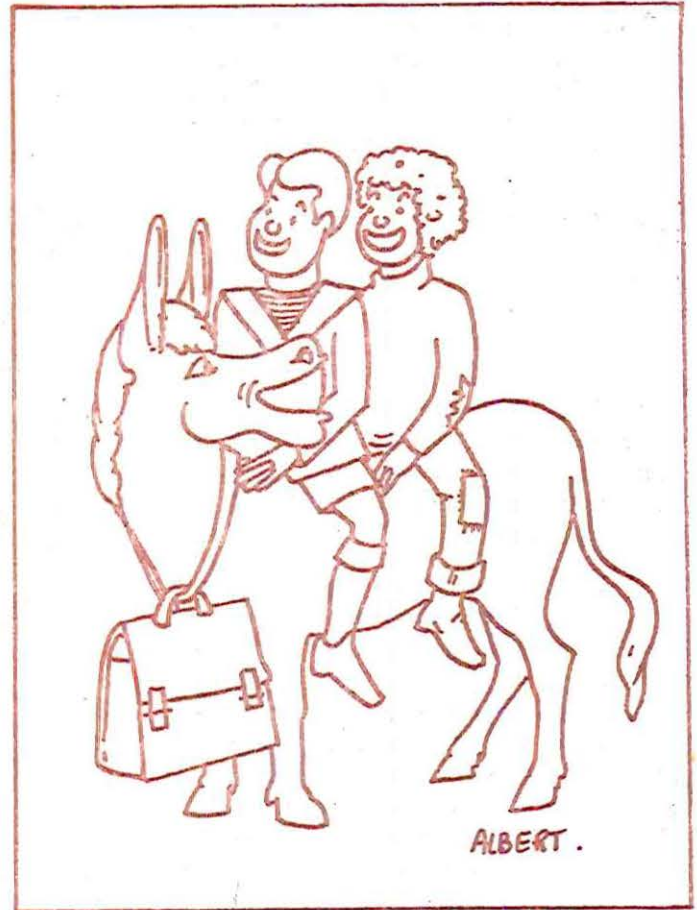
DEPUIS QUE J'AI
DÉBARRASSÉ LE CANTON
DE SES CLASSES DE PERF/
JE N'AI PLUS DE PROBLÈME
D'ÉCHEC SCOLAIRE !



ALBERT

CHAPITRE III

EXPERIENCES D'INTEGRATIONS



Notre...remise en cause de l'enseignement spécialisé nous entraîne logiquement à nous interroger sur les conditions de la prise en compte différente des individus en difficulté dans le système scolaire. Dans la mesure précise où il s'agit d'individus, vivant dans des conditions particulières, on ne saurait parler d'une intégration: il y a des Intégrations, toujours différentes, toujours dépendantes des interactions locales. Nous voulons présenter ici diverses démarches adoptées. Le choix des expériences relatées est un choix qui vise au réel: certaines expériences sont "de l'intégration au ras des pâquerettes", d'autres sont très limitées, certaines enfin sont plus porteuses. Aucune de ces expériences n'est un modèle, toutes "pactisent" avec des conditions parfois défavorables, à chacun d'y prendre ce qui peut lui servir, qu'il soit au moins assuré d'y voir le vécu.

Dans notre présentation nous avons voulu distinguer ce qui est la Réintégration, dans un système scolaire non-modifié, d'individus en difficulté, de l'Intégration, qui à plus ou moins forte dose exige le changement de la situation du milieu d'accueil. Nous partirons alors du changement le plus inapparent, qui n'en est pas moins le plus important, celui des mentalités, au changement le plus apparent, qui vise à un changement global du système local.

3.1: Réintégration:

3.1.1. Pourquoi réintégrer ? Nous allons évoquer la réintégration qui concerne des cas individuels; il ne s'agit pas ici de présenter des expériences concernant des groupes ou des classes, mais de dépeindre les péripéties de réintégration dans le circuit banal d'enfants exclus préalablement.

Une question s'impose à priori: pourquoi vouloir réintégrer un enfant ? ... Nous voyons déjà pointer le doigt des censeurs et entendons déjà leurs griefs: "vous voulez la mort des établissements spécialisés et de toutes les structures spécifiques à des pathologies particulières; vous niez le caractère positif de l'enseignement et de l'éducation qu'on y délivre...;" Qui n'a jamais entendu, voire énoncé de tels propos.

Loin de nous cette idée: il ne s'agit pas de nier les acquis, les avancées et le caractère indispensable des structures spécifiques, mais plutôt... d'ouvrir les yeux sur les problèmes et les carences que certaines orientations posent. Si nous examinons le "trajet" scolaire de certains enfants, nous constatons que leur cheminement est incohérent, que leur scolarisation dans l'établissement X est anormale, c'est-à-dire qu'elle ne correspond ni à la spécificité de la structure, ni aux capacités de l'enfant et à son éventuel handicap, ni, donc à ses besoins.

Notre volonté n'est pas uniquement éthique: vouloir, désirer, souhaiter que chaque enfant ait les meilleures chances d'épanouissement; elle est aussi, et surtout, pratique: offrir à chacun l'enseignement, l'éducation les plus appropriés, c'est lui permettre de progresser, d'atteindre son maximum et c'est aussi rendre à chaque structure son caractère spécifique en ne "l'encombrant" pas de cas qui ne correspondent pas à ses qualités.

C'est reconnaître et affirmer que moi X, enseignant en SES ou moi Y, RPP, nous n'avons pas le même savoir ni les mêmes compétences et que, hors de notre praxis, nous sommes moins compétents, voire incompetents: de fait, c'est reconnaître que d'autres que nous pourront offrir à des enfants, dans des conditions particulières, un enseignement et une éducation plus appropriés et c'est bien là l'objectif essentiel de l'Ecole (du moins ce devrait l'être...!).

Nous allons donc essayer de décrire quelques "cas" qui montreront la nécessité objective et pragmatique de certaines réintégrations. Trois situations seront présentées:

- Réintégration ponctuelle (ENP d'Albertville - Serge JAQUET);
- Réintégration menée par l'équipe d'un établissement ayant un projet d'intégration (IME du Mans - Jeanine CH);
- Réintégration au sein d'une structure intégrative institutionnelle (SSED de Corbeil-Essonnes - Christian CARON).

2.1.2. Réintégration ponctuelle : "Au sein de l'Ecole Nationale de Perfectionnement d'Albertville, il n'existe pas de projet déterminé concernant l'intégration: les qualités et les handicaps des élèves ainsi que la volonté générale du personnel éducatif font que la majorité des élèves effectue sa scolarité à l'ENP d'une manière complète (cinq ou six années). Le nombre de réorientations est de l'ordre de 4 à 5%: il s'agit aussi bien des réintégrations vers le cycle banal que des orientations vers des structures de type IME.

Avant d'évoquer un cas générique, présentant des obstacles classiques, nous voulons attirer votre attention sur un phénomène que nous avons rencontré pour bien des réintégrations quel que soit l'établissement. Il s'agit de l'enfant qui trouve son être voire son bien-être dans le fait d'être assisté: quelques enfants dont on pouvait envisager la scolarisation en LEp (alors qu'ils se trouvaient en SES ou ENP)... n'ont pas voulu prendre ce risque arguant du fait qu'ils préféreraient rester dans un établissement qu'ils connaissaient et ne pas "quitter leurs copains". Nous nous retrouvons face à une question que nous ne pouvons éluder: doit-on respecter le désir de l'enfant ou aller contre lui en pensant qu'une réintégration lui serait bénéfique?



Afin de mettre à jour les difficultés rencontrées lors de tentatives de réintégrations, nous allons vous présenter un cas: FABRICE.

Lors de la rentrée scolaire 1983/84, Fabrice est inscrit comme élève de sixième à l'ENP; il a treize ans. Les quatre classes de 6°/5° de l'ENP fonctionnent avec un système de groupes de niveau en mathématiques et en français. Lors des tests de début d'année, Fabrice obtient des résultats largement supérieurs à la moyenne et se retrouve donc dans le groupe un pour ces deux matières.

Il est en contact avec deux instituteurs qui s'aperçoivent rapidement de l'écart de connaissances entre Fabrice et ses camarades. La première réflexion qui se fait jour est : Pourquoi a-t-on orienté Fabrice à l'ENP ?

Les premiers enseignements que nous obtenons nous sont fournis par le dossier scolaire: l'année précédente, Fabrice était en classe de sixième dans un collège; ses résultats se situaient dans la moyenne de la classe (notes situées entre 8 et 12 sur 20). Pour nous cela constitua une énorme surprise: serait-ce à dire que l'écart entre les élèves du cycle banal et ceux des établissements spécialisés sur le plan des résultats scolaires, est une invention de certains cerveaux ou une idée préconçue, un poncif que certains discours contribuent à diffuser ? Nous dépistons là l'un des premiers points-clés constituant un frein à la réintégration et à l'Intégration : le cloisonnement entre les différentes structures de l'enseignement; le secteur éducatif est conçu de telle manière que l'enseignement banal et l'enseignement spécialisé ne se rencontrent jamais ce qui provoque une ignorance réciproque. Ainsi le passage d'une structure à l'autre n'est jamais envisagé à priori et aucune passerelle n'existe. Cette constatation nous permet déjà de percevoir une conception erronée: ce n'est pas le même qui est en cause, ni son éventuel handicap; c'est le système qui offre une carence grave. Il ne nous est donc pas permis d'effectuer une approche ontologique de l'intégration.

Revenons à Fabrice: il n'est pas à l'ENP à cause de ses résultats scolaires, c'est peut-être à cause de son comportement. Dans son dossier, il est décrit comme un élève remuant, perturbateur. Par des biais officieux, nous apprenons que Fabrice est issu d'une famille peu recommandable, dont la "pathologie sociale était à même de porter atteinte à l'image de marque du collège" (dixit le principal dudit collège).

Nous connaissons maintenant les causes de l'orientation de Fabrice à l'ENP; intéressons-nous à lui. A l'école, il s'ennuie; il se sent mal à l'aise, différent, il n'a pas envie de se trouver des copains; il regrette ceux qu'il connaissait; il exprime le désir de devenir pâtissier, option qui n'existe pas à l'école. Cette volonté nous permet d'éviter une question classique et très pertinente de certains collègues ou du Directeur de l'ENP: "pourquoi souhaitez-vous qu'il parte? Ici, il pourra passer un CAP; qu'aura-t-il de plus ailleurs ?" L'objectivité nous oblige à dire que, bien que le CAP ne soit pas la panacée, il représente souvent un objectif cohérent pour les élèves et possède une valeur sociale et professionnelle non négligeable; le suivi éducatif de l'ENP permet à certains jeunes d'obtenir ce diplôme alors que cela serait plus difficile pour eux dans le cycle banal du fait qu'ils sont moins encadrés, moins guidés (aide que nous pouvons apporter du fait d'effectif moins important).

Où réintégrer Fabrice ? Qui va nous renseigner ? Qui va prendre en charge cette tâche ? Quel est l'établissement susceptible de le recevoir? Quel est le niveau minimum de connaissances exigé?... Là encore rien n'est prévu pour nous renseigner; il convient d'utiliser le système D ! Après contact avec la famille (qui possède un

droit de veto), échanges avec le service social du secteur, nous envisageons une scolarité en CPPN (Classe Pré-Professionnelle de Niveau) puis une formation de cuisinier et enfin un apprentissage de pâtisserie: cela reste un voeu puisque si nous pouvons agir pour une réintégration en CPPN, il nous sera impossible d'agir lorsqu'il s'agira du passage en cuisine et encore moins pour la formation en apprentissage.

Nous rencontrons donc une nouvelle difficulté: le problème du suivi de l'enfant dans sa scolarité; ce suivi est, pour l'ENP, assuré en principe par l'assistante sociale: hélas, quand on connaît le nombre de jeunes dont elle doit s'occuper ainsi que l'absence de pouvoirs qu'elle possède.... Notons pour être objectif que les ENP ont la chance d'avoir une assistante sociale au sein de l'établissement ce qui n'est pas le cas de bien des structures !

La décision de réintégration est prise par la CDES: pour Fabrice elle entérinera

nos propositions; il est admis en CPPN pour l'année 1984/85. Ensuite ??? se repose le problème du suivi; Fabrice sort d'une ENP pas d'un collège: qui aidera à cette intégration, qui effacera les préjugés et les remarques créés par cette étiquette ??

Et pour nous qui avons effectué cette tentative un peu au hasard, plus par un désir éthique que par une connaissance de la réalité, il reste une question fondamentale: comment saurons-nous si cette tentative est une réussite ou un échec et pour quoi; est-ce que cela vaudra la peine de tenter une nouvelle réintégration et comment ?

3.1.3. Réintégration menée par l'équipe d'un établissement ayant un projet d'intégration :

Durant l'année scolaire 1983/84, les réunions de synthèse entre enseignants ont été, en partie, mises à profit pour préparer un projet pour l'intégration en ce qui concerne les élèves de l'IME. La rédaction s'est articulée autour de quelques importants axes;

- Décision de l'intégration: qui la prend ? Comment ?
- Préparation de cette intégration: y associer l'enfant, les parents, les éducateurs de l'enfant, l'instituteur de la classe où se trouve l'enfant, l'instituteur de la classe qui accueillera l'enfant, séjour en fin d'année scolaire avant la rentrée officielle, période d'essai correspondant au premier trimestre avec possibilité de révocation à l'issue si la nécessité l'imposait;
- Suivi de cette intégration: réunions de synthèse avec l'enfant, et les deux enseignants (classe d'accueil et ancienne classe de l'IME);
- Connaissances préalables: les instituteurs des classes banales qui accueillent les enfants peuvent-ils avoir accès au dossier scolaire ? A qui s'adressent-ils en cas de difficulté avec l'enfant ?

Ce projet est trop récent pour effectuer une évaluation objective; néanmoins, cette année 1984/85, plusieurs réintégrations sont intervenues en ce qui concerne la scolarisation: 7 élèves sont scolarisés en école primaire, 2 en SES, et une en sixième banale dans un collège. Pour tenter de dépeindre la réalité de la réintégration au niveau de l'IME, nous allons évoquer deux exemples.

CAROLINE : "9 ans à son arrivée à l'IME en 1981; elle savait déchiffrer mais était incapable de comprendre ce qu'elle "lisait"; en calcul le niveau était voisin d'un début de CEL; Caroline était très instable. Durant toute la première année de sa scolarité, nous avons tenté de combler le retard en lecture en la faisant lire avec le soutien de cassettes magnétophone. Au seuil de la seconde année, il fut décidé de la réintégrer dans une classe primaire: cette période de préparation d'un an fut mise à profit pour essayer de lui redonner confiance en elle ainsi que pour combler les lacunes en grammaire et en orthographe.

Depuis, Caroline est en CMI avec succès; la difficulté essentielle qui restait concerne la concertation plutôt inexistante: en cas de problème, l'instituteur d'accueil ne savait pas s'il devait s'adresser à l'IME (et à qui dans l'IME) ou aux parents de Caroline car le suivi n'était pas très bien assuré."

KARINE : "Elle a été placée à l'IME en 1982; lorsqu'on se penche sur l'étiologie de ce placement, nous constatons que le caractère pathologique du milieu familial joue un rôle essentiel.

Son histoire est complexe: son père est mort (alcoolisme) peu de temps avant sa naissance; elle était cinquième dans la fratrie. rapidement, sa mère s'est remariée, avec un réfugié politique des pays de l'est et a mis au monde trois nouveaux enfants. Karine est donc "coincée" entre ces deux fratries. La mère supporte mal la proximité avec les enfants mais ne supporte pas très bien non plus leur éloignement. Karine est signalée, dès la maternelle, pour son instabilité, son manque de maturité...

Elle est suivie au CMPP du Mans pendant quelques séances mais l'éloignement (20 km) et le peu d'empressement de la mère font que celle-ci ne la conduit qu'irrégulièrement d'où une efficacité quasiment nulle.

A la maison Karine subit les moqueries de ses frères et soeurs. Sa scolarité est parsemée d'échecs: 3CP, 1CEL, 1CE2, où elle retrouve son jeune frère. C'est à ce mo-

ment que Karine est placée à l'IME en 1982. Elle est scolarisée dans la classe de D.; comme Karine a un niveau supérieur à ceux des autres enfants de la classe, elle suit un "programme" allégé de CMI. Notre perspective est de tenter une réintégration en CMI à l'école du village voisin à la rentrée suivante; cela va se faire à la rentrée 83 mais sans aucune préparation avec les enseignants de cette école.

C'est rapidement l'échec: les conditions n'étaient pas assez favorables. La classe était chargée (plus de 25 élèves); l'institutrice arrivait d'une maternelle; trois enfants de l'IME étaient scolarisés dans cette classe. Karine ne travaille plus, remet tout en cause, devient insolente... Elle est donc de retour à l'IME.

Néanmoins, la psychologue estime que Karine peut réussir à condition de la mettre dans une situation favorable. Or, D. ancienne maîtresse de Karine a changé de poste et enseigne maintenant en classe unique à six kilomètres de l'IME. Nous prenons contact avec elle qui accepte de prendre Karine. D. ne pratique pas la pédagogie Freinet mais une vie collective importante se déroule dans sa classe avec une grande place pour l'expression.

Dans ces conditions, Karine se remet au travail avec des résultats moyens: elle poursuit sa scolarité en CM2 pour l'année scolaire 1984/85. Elle réussit mieux à l'oral qu'à l'écrit; en éveil et mathématique, les résultats sont de bonne qualité mais elle a toujours beaucoup de difficultés en français. Elle a besoin d'une aide individuelle soutenue mais est capable d'activité avec le groupe dans lequel elle a un comportement correct.

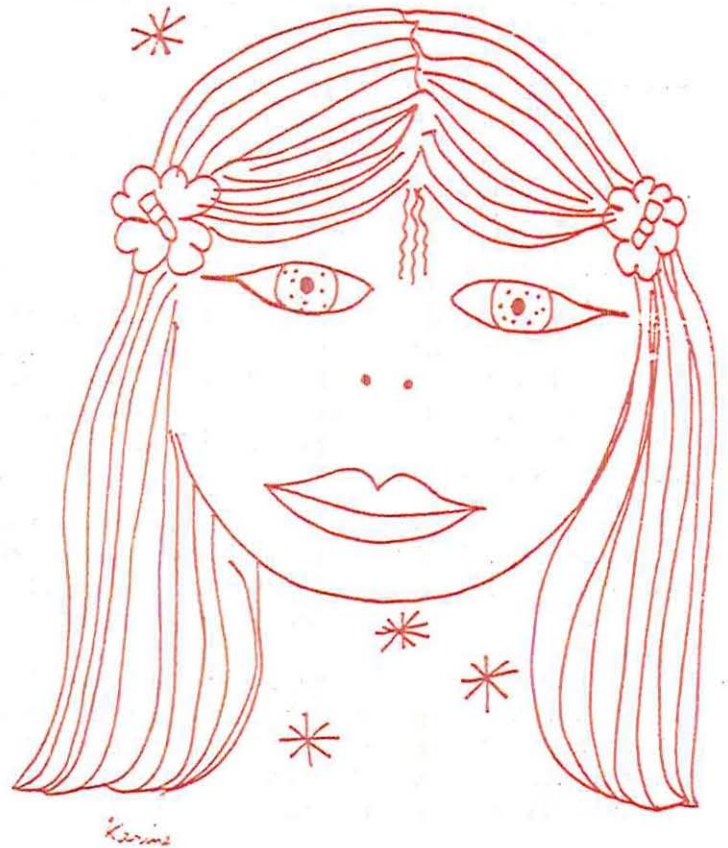
La réintégration semble donc positive: pour elle, nous envisageons un retour dans la famille et espérons une scolarisation en CPPN puis en LEP.²

L'étude de ces deux cas nous permet de mettre à jour quelques conditions essentielles à une réintégration réussie :

- Préparation indispensable entre l'enfant, l'adulte qui va l'accueillir et ceux qui l'ont en charge;
- Nécessité d'être disponible avec peut-être un interlocuteur défini afin d'aider l'enfant à s'intégrer et de prévenir les difficultés qui, surtout au début
- Choix de la classe d'accueil important: il importe que l'effectif ne soit pas trop important afin que l'adulte puisse aider individuellement l'enfant réintégré (surtout au début); la pédagogie mise en oeuvre a certainement un rôle prépondérant: si l'expression et la vie collective sont absentes, il y a fort à parier que la réintégration sera un échec.

3.1.4. Réintégration au sein d'une structure intégrative institutionnelle :

Parler de l'Intégration, des intégrations, lorsqu'on travaille au sein d'un Service de Soins et d'Education Spécialisée à Domicile (SSES) ne peut s'envisager que d'une manière différente: en effet le SSES vit de l'intégration et pour l'intégration, est une structure permettant d'agir quotidiennement dans ce sens. Nous sommes en quelque sorte des "spécialistes" qui pouvons construire, faciliter, des réintégrations.



Afin de mettre en exergue certaines conditions indispensables, ainsi que certaines difficultés, nous allons proposer deux exemples.

STEPHANIE : "C'est une petite fille de huit ans qui ne marche plus et doit être mise en posture sur le plan vertical une partie de la journée: il y a une tablette adaptée. La classe est une classe coopérative où l'institutrice (membre du GFEN) recevait en 1983/84, 26 enfants d'un quartier très défavorisé de la banlieue sud de Paris.

Chômages, détresses sociales et familiales, distance sociale des immigrés...

On aurait pu comprendre que l'institutrice hésite à prendre cette élève "encombrante", mais sachant qu'elle allait proposer aux enfants un conseil de classe et qu'ils allaient pouvoir exprimer tous leurs désirs et problèmes, elle pensait que Stéphanie serait prise en charge par toute la classe au même titre que le retardataire en lecture, serait aidée par un camarade afin que tout le monde atteigne le seuil proposé en conseil.

De fait, Stéphanie a très bien vécu son CP, elle s'est attachée une camarade qui la pousse quand elle est en fauteuil, lui sert de bras et de jambes: elles s'aiment beaucoup. Isabelle, très défavorisée au plan familial et au social y trouve l'affection qu'elle n'a pas et son évolution scolaire et personnelle s'en ressent très favorablement.

Cette année, CE1, même groupe, même institutrice. Les enfants travaillent de manière plus systématique, toujours dans l'esprit coopératif - le conseil fonctionne... très sérieusement -; les amitiés se sont un peu déplacées mais Isabelle reste toujours l'amie de prédilection de Stéphanie; leurs acquisitions se font en commun, Stéphanie plus vive aidant alors sa copine.

Au sein de l'atelier de lecture que j'anime, le jeudi, Stéphanie ne se remarque pas plus qu'une autre enfant; le groupe classe existe globalement avec tous ses membres et le conseil ne lui fait pas de cadeau.

Le problème pour elle, se situe au niveau du CE2: ses parents ont fait construire une maison dans un autre quartier et Stéphanie devrait logiquement changer d'école à la rentrée.

Son handicap demande une aide particulière pour la mise debout en plan et surtout pour les toilettes. Parfaitement compétente sur le plan scolaire, Stéphanie risque de ne pas pouvoir être accueillie dans son école de quartier si les enseignants ne veulent pas faire un effort au niveau de la classe (assis/debout) et surtout si la mairie ne veut pas dégager du personnel pour les toilettes."

Nous en arrivons au paradoxe suivant :

- * Ou Stéphanie restera artificiellement à Corbeil (cela dépend des enseignants donc très incertain
- * Ou elle ira dans un centre spécialisé où non seulement elle subira un décalage d'avec la réalité sociale et scolaire, mais de plus coûtera 300 000 Francs à la Société (prix de journée internat).

| Est-ce là le salaire d'une personne venant aider ponctuellement une petite
| fille (4 fois une demi-heure par jour) ??

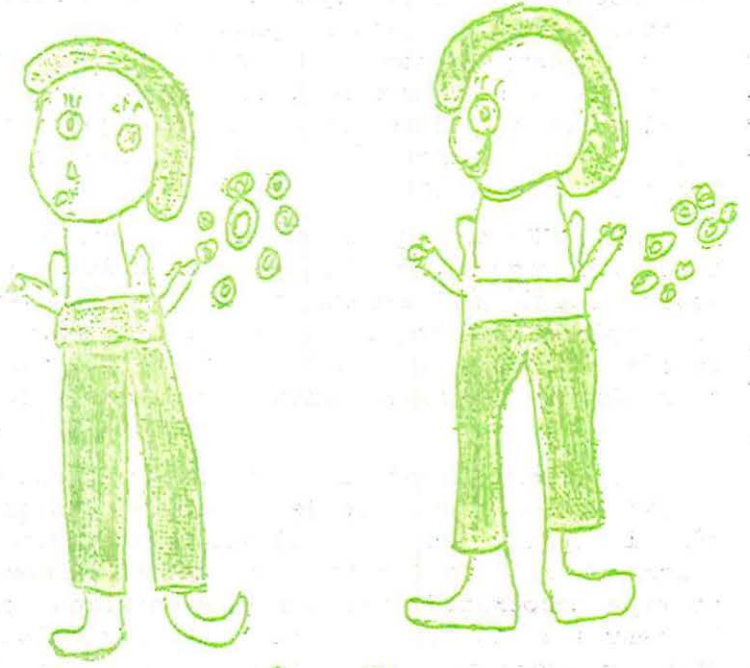
FREDERIC : Intégrer, s'intégrer, c'est agir.

"Frédéric est au Cours Préparatoire. Age normal, hémiplégié droite, main droite flasque sans aucune possibilité de pince ni de tête d'appui; la jambe droite est également plus faible mais ne gêne pas considérablement la marche ni la course. ASsez excité mais il n'est pas le seul.

Au début de l'année scolaire 1983/84, l'institutrice et la mère n'ont pas le même ... point de vue sur Frédéric et l'expriment (parfois trop haut).

Gaucher par nécessité, il écrit très mal et ne peut pas retenir son cahier. L'institutrice l'a pris en grippe à cause de son comportement et se fixe sur l'écriture. Classe traditionnelle, placement des bons, des moyens, des mauvais. Livret de lecture tristounet mais travail systématique et cadrage efficace pour Frédéric qui en a besoin.

Je m'introduis dans le circuit en amenant l'antidérapant pour que Frédéric puisse "fixer" son cahier qui ne bougera plus; je propose mes services dans la classe: refus. je propose donc de prendre 3 enfants en difficulté d'écriture dont Frédéric - deux fois une demi-heure par semaine. Nous reprenons tout le travail de la classe sur un cahier que garde la maîtresse et sur lequel elle peut constater les efforts des enfants. Projet sur deux mois puis rediscussion: la glace est alors brisée car précédemment, nous avons parlé sur le pas de porte... de sa classe. Elle est assez étonnée que malgré tout, il suive en lecture. Un soir par semaine, nous avons fait de la rééducation perceptive à travers des exercices spécifiques (cela avait également permis d'empêcher la mère de faire travailler Frédéric pendant deux heures sur les dictées).



michael

L'enseignante est très inquiète ... pour l'écriture et les dictées; je lui montre que les deux sont liés et propose de donner confiance à Frédéric en lecture et de prêter à la mère des lettres en plastique permettant la préparation des dictées... sans difficultés motrices. Le deuxième projet de deux mois porte exclusivement sur la lecture: Frédéric viendra seul pour ce travail et nous utiliserons "27 phrases pour apprendre à lire" de Inizan. Rien de très joyeux, mais des boîtes de jeux à partir de textes simples à déchiffrer pour l'enfant. Le but n'est pas de lui apprendre à lire mais de lui donner confiance en lui, de lui montrer qu'il est capable de maîtriser un texte. Dès le mois de mai, les séances n'ont plus lieu qu'une fois par semaine; nous travaillons sur des contes en images qu'il commence et que je finis puis nous mimons l'histoire...

A la fin de l'année scolaire 83/84, nous avons provoqué une réunions GAPP + école + SSESd afin de bien préciser notre place: Frédéric devait tenter de faire son chemin seul; son handicap n'était plus le problème majeur. Les difficultés qu'il pourrait rencontrer seraient de l'ordre relationnel ou comportemental et le GAP voire le CMPP seraient des structures mieux adaptées.

Cette année, Frédéric est au CEL; il attend que l'institutrice ait le dos tourné pour "faire le zouave"; mais à part cela et les cahiers mal écrits, il suit...! Qui n'a pas fait cela étant petit ?

Si le SSESd n'était pas intervenu, Frédéric n'aurait pas appris à lire cette année avec l'impact que cela aurait eu sur lui, sur sa famille, quant à ses possibilités et son avenir. Le SSESd par l'entremise de "Spécialistes" a apporté sa connaissance du handicap et le regard de différents intervenants du service qui se sont occupés de Frédéric. Un soutien du même type aurait pu être apporté par le GAPP, si... l'école et ce groupe n'avaient pas été en conflits.."

Ce dernier exemple nous permet de constater ce qu'un spécialiste peut apporter pour une réintégration; à ce stade nous pouvons d'ailleurs nous pencher sur le rôle d'un spécialiste dans le cadre de l'Education Nationale ?

On n'est pas spécialiste en sortant de la formation CAEI; on est dans la même position qu'un buvard vierge. Suresnes, Beaumont transforment des instituteurs ordinaires qui se posent beaucoup de questions en buvards assoifés d'expériences nouvelles.

C'est en se frottant à tous ces enfants différents qu'on devient sensibilisés à l'action particulière, qu'on apprend à observer sous un angle différent, plus global, qu'on se met à réfléchir d'une manière plus analytique et qu'on en vient à créer ou recréer des moyens d'apprentissages adaptés aux enfants qui nous préoccupent.

Notre passé d'enseignants en milieu ordinaire est indispensable, mais tout aussi indispensables les années passées auprès d'enfants différents. "Spécialistes", non de la pédagogie, tout instituteur sait ce qu'il convient de faire (même s'il ne le fait pas passer dans sa pratique), mais la manière de voir l'enfant handicapé, pour décrire les symptômes que ne comprend pas l'enseignant (et non apporter un diagnostic qui relève du secret médical) et enfin apporter nos expériences, nos réactions, en un mot notre compétence.

Le SSESD peut jouer ce rôle, ainsi que le GAPP; ils se devraient d'être les moteurs d'intégrations, puisqu'institutionnalisés ils pourraient apporter le suivi et jouer le rôle de passerelle indispensable entre l'enseignement banal et l'enseignement spécial; ce regard et ces actions sont indispensables à la prévention des difficultés scolaires et aux tentatives de résolution de problèmes particuliers dans le cadre de l'enseignement banal sans avoir recours à l'exclusion.

Le dernier point que nous tenons à souligner concerne le choix de la pédagogie. Il est à priori possible de réintégrer des enfants dans n'importe quelle classe; bien sûr il importe que cette réintégration soit préparée avec l'enseignant de la classe d'accueil afin de faciliter la tâche. Néanmoins l'expérience montre qu'une pédagogie de type coopératif facilite l'intégration, comme le montre le cas de Stéphanie, dans la mesure où le handicap qu'il soit réel ou intangible, est pris en compte dans le fonctionnement collectif, non pas comme une tare insoluble mais comme une spécificité au même titre que l'incapacité momentanée à tracer un trait droit, la difficulté de déchiffrement ou l'impossibilité d'atteindre une cible mouvante avec une balle.

3.1.5. Les difficultés rencontrées : Nous aurions pu présenter une multitude d'exemples tous aussi explicites les uns que les autres; l'apport se serait révélé minime dans la mesure où dans chacun des cas que nous avons analysés, vécus, décrits, nous nous sommes retrouvés confrontés à certains types de difficultés récurrentes.

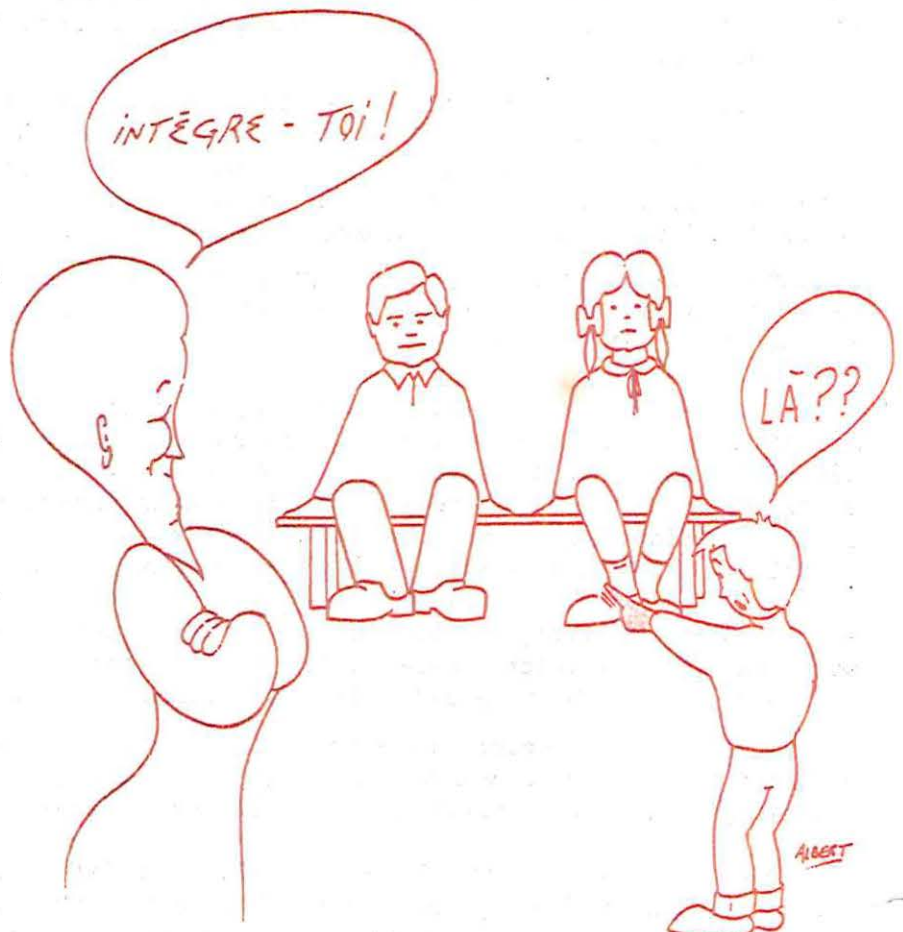
Chacune de ces difficultés a été mise à jour dans les cas décrits; elles sont le révélateur d'une condition fondamentale des réintégrations et plus encore de l'intégration: l'approche systémique.

En effet, actuellement, dans le cadre de l'Education Nationale, les recherches et la praxis se situent dans le champ de l'ontologie, à la recherche d'éventuel handicap individuel. En ce qui concerne la réintégration, nous nous trouvons donc confrontés à des conditions limitatives qui en déroutent:

* **Le cloisonnement des niveaux: banal/spécial.** L'ignorance est réciproque: alors que l'on rencontre parfois des enfants de niveau scolaire voisin dans les deux secteurs, il est quasiment impossible de passer de l'un à l'autre.

* **L'absence de passerelles :**

Elle a la même origine (cloisonnement + approche ontologique) et le même effet: l'impossibilité de préparer, d'organiser, de construire une réintégration cohérente.



- * **Le suivi** : Il est indispensable de savoir qui réintègre, qui va aider l'enfant, qui va jouer le rôle du lien entre les différentes structures; notre système éducatif ne s'est jamais penché sur cette carence cruciale.
- * **Les refus** : Le refus d'accueillir existe, parce que l'enseignant n'est pas préparé, pas disponible, parce qu'il n'a pas les moyens humains, temporels, financiers... d'assurer la réintégration.
Le refus de s'intégrer existe aussi chez certains enfants: le désir d'être assisté, de ne pas prendre le risque de sortir d'un univers connu nous interpelle car il est impossible de définir une stratégie globale. Doit-on et peut-on respecter ce désir?
- * **Le choix de la pédagogie** : Nous avons, au travers de nos multiples expériences, constaté que des pédagogies de type coopératif où la vie collective et l'expression jouent un rôle prépondérant, facilitent les réintégrations. Il n'est pas question de vanter les réussites d'une certaine pédagogie, mais, lorsque nous envisageons une réintégration, une question que nous ne pouvons ni ne voulons éluder revient d'une manière rémanente: pour offrir à l'enfant les chances optimum de succès, vaut-il mieux une classe spéciale à pédagogie coopérative ou une classe banale à pédagogie irréfléchie ???

32: Expériences d'intégrations:

3.2.1 : L'intégration au ras des pâquerettes : Il faut bien commencer par quelque chose. Quand aucune volonté globale n'anime une équipe, quand aucun projet commun n'est encore possible, faut-il se replier frileusement dans sa classe. Peut-on s'ouvrir aux autres? Ce n'est certes pas toujours possible et bien des situations sont purement conflictuelles.

Monique Méric, enseignante en SES se pose pourtant la question :

ET...SI C'ETAIT TOUT SIMPLE ?

"Intégration, intégration" on en parle, on continue d'en parler...

"Cette année, dans notre collège, les structures n'ont pas changé, les personnes dont il est question sont les mêmes; et pourtant, pour ma classe de 6ème il y a du nouveau.

L'an dernier, déjà, je travaillais alors avec les 5ème, un collègue, professeur de français avait provoqué dans son local une rencontre avec ma classe, pour échanger au sujet de notre journal qu'elle avait fait connaître à ses élèves et qui les...avait étonnés. Cela se passait en mai. En juin, les mêmes sixièmes nous avaient invités aux saynètes de Molière qu'ils avaient préparées, et, le dernier après-midi de juin, une bonne moitié d'entre eux, qui n'avaient pas cours, sont venus fêter dans notre classe l'année terminée, sans leur prof, occupée avec d'autres élèves.

Cette année la même collègue (qui n'est pas du tout ICEM-Freinet) m'a proposé, très tôt, au début de l'année, que nous fassions quelque chose ensemble, sans tarder. Pourquoi pas une sortie? Une sortie au château de la Brède (Montesquieu) avec voyage en autobus et pique-nique. Elle a pris en charge tous les détails matériels, car j'étais occupée par la préparation de notre stage vendanges.

Une dizaine de jours avant la sortie, une réunion a lieu à la SES pour que les enfants se connaissent mieux, puissent poser leurs questions et pour mettre au point tous les détails. Puis ce fut la sortie, à 3 adultes et 42 enfants. Les enfants se sont bien "mêlés", mettons à 80% dans l'autobus, au retour surtout, pendant une promenade au village, durant la visite du château et au cours des jeux de l'après-midi, moins au niveau des repas.

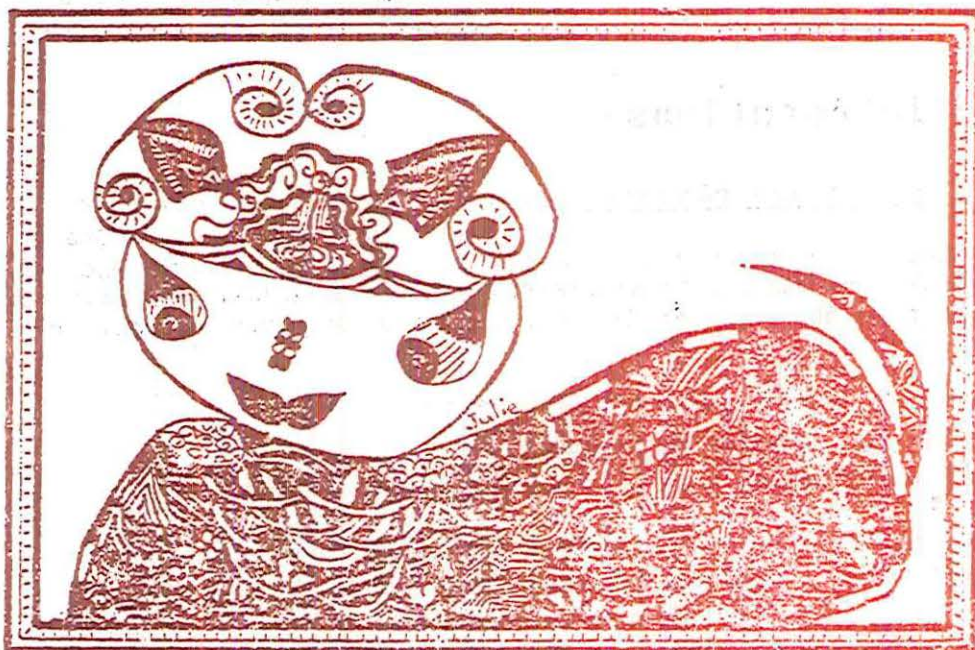
A la suite de cette journée, nous les adultes, nous avons décidé de poursuivre l'échange. Les enfants se rencontrent de temps en temps pour se présenter des travaux réalisés, et, si possible, prévoir ensemble un autre projet pour la fin de l'année, celui-là davantage pris en charge par les gamins.

Et puis une autre nouveauté, nous allons en cours de chant une heure par semaine avec une autre sixième et cela me fait autant de plaisir qu'aux gamins...

Cette possibilité est née d'un dialogue en salle des profs avec le professeur de musique, Mme B., alors qu'il n'y avait vraiment aucune volonté préalable de ma part et encore moins de la sienne. Elle a simplement senti en moi le désir de faire naître chez mes gamins le désir de participer au club musique qu'elle anime pendant l'inter-classe. Et c'est en cherchant ensemble comment leur faire connaître et les intéresser à ce club que, après plusieurs autres idées échangées, est venue la proposition de nous prendre en cours de chant, régulièrement avec une autre sixième... Mme B. fait chanter 43 gamins au lieu de 27, moi je l'aide pour des tâches matérielles et la discipline. Mes élèves qui ont pris le train en marche sont intercalés parmi les autres et c'est drôlement sympa.

Voilà... ce sont deux faits de vie tout simples, qui ne vont pas très loin sans doute et on peut parvenir à une intégration bien plus importante...

Et si c'était tout simple ?... S'il suffisait qu'il y ait en chacun le désir et entre deux la confiance ? S'il suffisait de faire quelques pas vers l'autre pour que naisse cette confiance ? S'il suffisait de dialoguer... Oui, mais 7 ans de voisinage ont été nécessaires pour que puisse s'amorcer cette évolution."



C'est dans le cas où, comme il est coutumier, l'équipe d'enseignants n'est qu'une juxtaposition d'individus non unis par un projet et des pratiques communes, ou tout au moins non divergentes, il n'est pas évident de faire ce pas, de faire naître ce désir qui remet en cause.

Ainsi le projet est souvent au départ le projet d'un seul, qui va servir de détonateur (ce qui n'est pas sans risque parfois). André Briand, qui nous livre l'exemple suivant veut essayer de faire un peu bouger les choses.

Il exerce dans une classe de perfectionnement au milieu d'une "équipe" dont les membres exercent dans une pédagogie, disons traditionnelle, bien qu'il y aurait à dire sur ce terme.

André Briand, jeune instituteur de 31 ans, est nommé sur une classe de perfectionnement qui jusqu'ici n'avait pas eu de titulaire stable. Cette classe véhicule l'idée qu'elle est tolérée uniquement parce qu'elle permet de se débarrasser des cas difficiles (travail, discipline...) Directeur et collègues ne sont ni à priori rejeteurs, ni à priori favorables à une tentative innovante: le train-train quotidien qui est le lot des lieux scolaires.

"Pour mieux travailler avec les enfants, que faire ?

D'abord, en préalable asseoir la classe de perf dans l'opinion afin qu'elle apparaisse comme "une classe comme les autres" (sans toutefois copier les aspects négatifs des classes banales), que l'on peut côtoyer sans difficultés et qui peut apporter quelque chose aux autres.

Parallèlement on essaiera de démarquer cette classe des autres par différentes réalisations et activités afin de faire naître le débat: coopération, sorties, travail manuel, classe de découverte, etc... Le but est de faire prendre conscience qu'on peut travailler autrement. Un risque est cependant couru, que cet autrement apparaisse comme une pédagogie spécialisée.

Egalement essai de pratiquer des activités avec d'autres classes (piscine avec le CM, éducation physique avec un CE, une sortie commune pour visiter une expo).

Pour aller plus loin, d'autres idées: une B.C.D., intégration aux activités USEP

un après-midi par semaine, avec possibilité de prendre alors des élèves en soutien, avec en vue le glissement vers une classe d'adaptation intégrée qui aurait une structure plus souple (pas de passage en CCPE)".

L'intégration, cela est certes exaltant, philosophiquement. C'est, sur le terrain, parfois, un travail de fourmi. Travail de fourmi qu'il faut parfois mener dans les contradictions les plus curieuses. Ainsi une enseignante de la SES du Collège Edouard Vaillant à St Martin d'Hères, dans l'Isère s'interroge sur les nécessités de l'intégration dans son établissement.

Cette enseignante, Nanou Grangé, nous précise en préambule que la population de sa SES est une population difficile, dont une partie provient d'un quartier de "haute délinquance et de misère".

"Notre SES se situe dans l'enceinte des locaux du collège, mais bien à part géographiquement, dans une aile du bâtiment. Les élèves de SES n'ont jamais l'occasion "naturelle" de s'aventurer dans les bâtiments de cours des "normaux" (comme ils disent...) et vice versa. Les profs de la SES ne mettent jamais les pieds dans la salle des profs, ils restent dans le bureau du directeur de la SES

Je suis la seule à fréquenter les profs "normaux" (celà c'est mon extrapolation).

Donc notre aile de bâtiment est vraiment notre domaine, où se déroulent toutes les activités; personne d'extérieur au fonctionnement de la SES n'y vient. Les élèves de la SES s'y sentent très bien, c'est leur "chez eux", peut-être le seul qu'ils possèdent. On est bien entre nous, profs et élèves, on a notre vie, nos habitudes. ..Il s'est installé entre les élèves et nous un climat fait de complicité et d'exigences.

C'est vrai que cet aspect cocon peut m'apparaître, à moi, négatif, mais cette sécurisation que les élèves ressentent très fort est peut-être la cause principale de nos réussites, à savoir :

- une fréquentation assidue de l'ensemble des élèves alors qu'on constate ...un absentéisme flagrant pour les autres SES du voisinage.
- une très bonne réadaptation à la vie scolaire et, pour la majorité, une bonne remise à niveau et surtout une reprise de confiance en eux: ils ressortent de la SES en ayant perdu leur sentiment d'être des bons à rien et des laissés pour compte.
- une bonne insertion sociale et professionnelle, d'abord à l'intérieur de la SES ils se confrontent à nos règles sociales et ensuite, par une pratique assidue et intelligente des placements en stage, 10% des élèves seulement quittent la SES en se retrouvant dans la nature, les 90% restants étant "casés", soit embauchés définitivement, soit avec un contrat d'apprentissage, soit avec un contrat à durée déterminée.

Donc cette "non-intégration cocon" a des aspects positifs. La SES est ressentie comme un ghetto...par le reste du collège...pour les jeunes qui y sont c'est un lieu sécurisant, structurant, dynamisant.

Il y a un refus de l'ensemble des profs de la SES de se mêler à la vie du collège...Je trouve cela très dommage, mais pour l'instant l'ouverture se limite à ma classe. Les collègues de la SES sont comme ils sont, à l'intérieur de ce cocon, ils font un travail remarquable."

On peut s'interroger bien sûr avec les enseignants de cette SES, dans cette situation, sur l'intérêt qu'aurait l'intégration. Y a-t-il actuellement beaucoup de collègues où l'intégration est possible...et souhaitable? En tout cas cela montre aussi que l'enseignement spécialisé a lui même à faire du chemin pour vouloir l'intégration. Sa situation de "spécialiste" et les possibilités de travailler différemment qui existent dans l'AIS plus qu'ailleurs n'entraînent pas obligatoirement à remettre en cause sa situation.

C'est ce que nous explique Françoise Grduzack, enseignante dans une classe de perfectionnement de la région Lilloise :

"J'ai toujours l'étiquette "institutrice spécialisée". J'ai moi-même un effort à faire pour "penser" non-spécialiste". Il faut vouloir aussi son intégration.

Intégration veut d'abord dire pour moi intégration "sociale". Mon premier objectif est donc de faire vivre ensemble les enfants et les maîtres de l'école.

- Par un partage des récréations, jusque là non communes, entre les élèves de ma perf. petits et les enfants des autres classes... bien sûr au début quelques problèmes: bêtises ou bagarres ! Les perf... évidemment ce ne sont pas des petits anges non plus. Avec le temps, ça s'est arrangé.
- Travail en ateliers TM, Musique, EPS, le lundi après-midi, après la récréation. Trois points importants malgré la modestie de ce début: les enfants de perf. sont en réussite comme les autres; cela nécessite moins de remise en cause de la démarche pédagogique des collègues, et nécessite une concertation pour l'organisation des ateliers, en même temps qu'une prise de contact entre enfants dans le cadre classe.
- Ouverture de la classe de perf. pour des activités de soutien en lecture, pour briser l'image de la classe de perf. réservée aux "débiles".
- Préparation de la fête de l'école (4 ateliers danse, avec mélange des effectifs).
- Préparation d'un journal d'école trimestriel, dans un projet commun, pour un organe de liaison avec les parents.
- Participation de quelques élèves aux séances d'EPS assurées par un moniteur municipal, pour les CE2 de l'école.
- Décloisonnement lecture CP-Perf., au troisième trimestre, suite au constat de difficultés d'apprentissage de la lecture rencontrées par de nombreux enfants de CP, à la concertation pédagogique dans l'école.

Tout n'est pas facile...

Certains maîtres ont refusé de participer aux activités et travaux de réflexion les jugeant inutiles, mais la bonne volonté d'autres a permis de poursuivre.

La remise en cause pédagogique ne se fait pas du jour au lendemain !

...et il me reste le statut d'"institutrice spécialisée"...

Là où il n'y avait aucun travail d'équipe, se met en place, même partiellement une action commune. "Nous avons commencé à vivre ensemble dans l'école..."

ooo0ooo

Premiers pas, tâtonnement, ouverture à l'autre; ces quelques pas qui font avancer les choses, peuvent étonner le lecteur critique par leur modestie. Pourtant ce qui devrait étonner ce n'est pas cette prudence, de mise quand on travaille avec des enfants, c'est bien plutôt par exemple qu'en 1985, sans la volonté d'une enseignante motivée, une "équipe" ne se posait même pas le problème, par exemple des récréations séparées. Un premier théorème peut sans doute ici être avancé:

.l'intégration des enfants d'une classe spéciale est d'abord celle voulue et possible de l'enseignant de cette classe. Pour l'éducateur comme pour l'enfant, l'intégration est active: il ne faut pas attendre que "magiquement" l'on soit intégré (par décret par exemple) mais il convient d'abord de s'intégrer.

Autre théorème :

.cette intégration débutante est possible car il y a un retour, la classe de perf., l'enseignant de la SES, les élèves, qui produisent un journal peuvent "servir" à l'autre.

Nous allons maintenant décrire d'autres expériences, qui poussent cette logique plus avant, non qu'il s'agisse de hiérarchiser ces expériences, mais pour permettre de discerner les évolutions possibles, en fonction de contextes toujours différents.

3.2.2. : L'intégration par le décloisonnement : Une des stratégies les plus utilisées pour entamer la structure fermée de la classe spéciale est le décloisonnement. A certains moments les enfants de la classe spéciale se rendent dans d'autres classes, pour certaines activités; le maître de la classe spéciale est lui-même utilisé pour certaines activités, en particulier de soutien.

Ce décloisonnement peut occuper un volume horaire plus ou moins important, de quelques heures, comme on l'a vu dans l'expérience précédente, à près de la moitié de l'emploi du temps.

A: EXPERIENCE DE DECLOISONNEMENT-SOUTIEN :

Dans le cadre de notre description d'expériences de ce type, nous avons choisi de relater des innovations très diverses par leur lieu, leur histoire, leurs difficultés. L'une a cours, à partir d'une impulsion de l'administration, dans une circonscription semi-rurale de l'Est, l'autre est le fait d'un individu qui impulse un dynamisme dans une CLIN du 16ème arrondissement de Paris.

1/ Une classe de perfectionnement décloisonnée : Suite au dépeuplement constaté des classes de perfectionnement de sa circonscription, en 1982, l'IDEN [Inspecteur Départemental de l'Education Nationale) a une idée pour maintenir ces classes, même avec un effectif très réduit: en faire des structures très ouvertes de soutien et d'adaptation tout en leur maintenant l'appellation perfectionnement.

Actuellement, très peu de classes poursuivent l'expérience, au delà de quelques actions ponctuelles de désenclavement du perf. (EPS et TM avec les autres classes), ceci pour des raisons multiples :

- * mobilité des personnels,
- * effectif trop important pour envisager un éclatement,
- * fermeture d'une classe avec très peu d'élèves (malgré les promesses...)
- * difficultés inhérentes à l'expérience,
- * blocages au niveau de l'école (refus d'un directeur par exemple).

François VETTER, qui poursuit cette expérience avec sa classe la relate en ces termes:

Ma classe : Trois anciens élèves à la rentrée: Olivier, Vincent et Patrick... Deux jours après je reçois un quatrième élève à mi-temps, c'est-à-dire uniquement pour les disciplines instrumentales... début octobre arrive un 5ème élève, Hervé. Fait nouveau et intéressant, Hervé n'est pas un élève "pour le perfectionnement" à l'instar des quatre autres; ni étiqueté, ni même encore testé, mais un enfant "normal" comme on dit ... mais qui ne suivait plus au CMI à cause de lacunes trop importantes en lecture, du fait de son impossibilité à suivre : et de problèmes affectifs, il se montrait très instable et dérangeait en permanence la classe.

Les locaux sont spacieux, et, en somme nous sommes dans une situation privilégiée par rapport aux autres classes.

Le soutien et l'intégration : ce qui intéresse l'administration et surtout les collègues dans notre expérience c'est évidemment bien plus l'aspect soutien que l'aspect intégration. En effet, bien que par délicatesse ils ne le disent pas, les collègues n'ont que faire de recevoir un ou deux élèves à problèmes qui d'une manière ou d'une autre vont déstabiliser leur classe. Après tout, s'il y a une classe spéciale c'est bien pour qu'on les débarrasse des plus gênants, non ?

Par contre, s'il existe une contrepartie, ils sont bien plus disposés à faire un ...effort.

L'intégration : Bien entendu il importe que la classe "d'accueil" soit en rapport avec l'âge mental de l'enfant qui s'y rend, pour que celui-ci puisse se sentir à l'aise et s'y intégrer, et, comme cet âge mental correspond rarement à l'âge scolaire cela ne va pas sans poser de problèmes.

Nous avons donc convenu que les enfants n'iraient en classe d'accueil que pour les activités d'éveil, d'EPS, et plastiques, bref, le tiers temps. Les collègues se sont engagés à démarrer ces activités pour 14 heures (la classe reprend à 13 h 30), mais il est toujours arrivé que pour une raison ou une autre cela commence ou plus tôt ou plus tard (pour finir un exercice par ex.). Voici pourquoi, à l'issue de deux années de tâtonnement nous avons convenu une règle de souplesse: le maître d'accueil fait appeler l'enfant au moment où commence l'activité de tiers-temps, que ce soit à 14 h ou 15 h. Cette souplesse est indispensable.

féci est valable pour le lundi, le mardi et le jeudi. Le vendredi appartient à la classe, une fois sur deux, et décision est prise en conseil de ce qu'on fera au courant de l'après-midi. L'autre vendredi après-midi est consacré à des ateliers de TM avec les classes de CM. Ces ateliers sont un gros brassage, très animé, fécond (parfois bruyant) où les perf. ont l'occasion de montrer qu'ils ne sont pas les derniers des cloches...

Le soutien : Tout d'abord voici les deux règles que nous avons retenues en conseil des maîtres:

La rigueur : rigueur au niveau de la grille horaire mise en place, au niveau du suivi, par le collègue responsable du soutien de ses élèves.

la souplesse : bien qu'apparemment en contradiction avec la règle de rigueur, celle de souplesse la complète: dans les cases horaires auxquelles en principe on ne touche plus avant le prochain "remaniement officiel" (1 par trimestre) on peut placer ce qu'on veut: soutien individuel, collectif, travail à deux... dans le domaine proposé par le collègue ou moi, soutien assuré par le collègue ou moi...pourvu qu'à tout moment une attention particulière soit portée aux gamins en difficulté.

Les 9 classes de l'école sont susceptibles de demander une intervention pour au maximum 6 heures disponibles. Ces créneaux horaires sont occupés par exemple par 1 h de travail en orthographe au CM2, un atelier de cuisine et informatique au CE2, etc. En outre 2 élèves de CM2 viennent une heure le lundi matin pour un travail individuel d'entraînement aux formes verbales pendant ma période de travail individualisé. Deux élèves de CE2 viennent également tous les jours en fin de matinée s'entraîner aux tables sur l'ordinateur.

D'une manière générale, j'ai proposé aux collègues d'accepter à certains moments précis au cours de la matinée des élèves pour du travail systématique individualisé. Situations très diverses donc, essentiellement mouvantes.

Et le reste : Le tour d'horizon ne serait pas complet si j'omettais de dire que la perf. est souvent considérée comme une classe-ressource: faut-il imprimer quelque chose (journal d'école, enveloppes pour les élections au comité des parents...) c'est au perf. que l'on s'adresse. de même il est associé à un CM2 pour le ramassage de papier, et on s'adresse à lui pour une petite réparation, un aménagement, un grenier à ranger. Classe-ressource ou classe-larbi. ? Si par le passé la question pouvait se poser, les gamins ne se la sont jamais posée : ils sont contents d'avoir une responsabilité au niveau de l'école...et ils sont enviés. N'empêche qu'il y a un raisonnement pervers qui me gêne: "nous on a pas le temps...on est tenu par les programmes.." sous entendu "pour vous c'est pas grave si un matin vous ne bossez pas..;"

Résultats :

A mon niveau : J'ai parfois l'impression d'être un maître courant d'air, et certains jours j'ai du mal à ne pas m'envoler: m'occuper de ma classe, accueillir d'autres gamins, superviser les travaux commandités, le soutien, les ateliers,... les classes à prendre en cas de maladie...Autant de choses qui parfois se bousculent, mais dont, à la fin, je finis assez bien par m'accomoder.

Au niveau des élèves de la classe : Ma classe courant d'air a au moins l'avantage de ne pas sentir le mois. De plus comme tous les

élèves de l'école y ont au moins une fois mis les pieds, ils savent ce qui s'y passe, et envient un peu mes élèves, ce qui les regonfle. Comme l'intégration partielle se passe bien, que la réintégration avec suivi ultérieur d'Hervé est envisageable, je pense que l'expérience est largement profitable pour eux.

Au titre de la prévention : Il ne fait pas de doute que le soutien s'avère profitable pour ceux qui en bénéficient. Voici quelques chiffres : autour de 180 élèves répartis en 9 classes (soit environ 20 élèves par classe) le recrutement du perfectionnement interne à l'école (sans compter les enfants des villages voisins donc) est de 2 élèves sur 3 ans, l'un de ceux-ci sera vraisemblablement réorienté dans le cycle classique au bout d'une année en perf.

Je ne dis pas que le soutien est le seul responsable de cet état de fait. L'attention portée par les collègues aux enfants en difficulté y est pour beaucoup.

Commentaires :

Réussite ?...Du moins en regard des canons de la machine scolaire... n'empêche que pour certains enfants, je me demande... s'il n'aurait pas mieux valu qu'ils sortent de leur classe d'origine pour se reconstruire dans un climat différent, coopératif-freinétique et institutionnel, plutôt que de se faire traîner à grand renfort de soutien et de bienveillance gentille à travers une scolarité plutôt livresque et aseptisée...S'ils ont juste besoin de reprendre confiance en eux, le soutien peut être suffisant pour - comme on dit - les remettre sur les rails, mais...s'ils en crèvent de ces rails ? S'ils ont besoin de faire l'école buissonnière ?...le soutien ne règlera rien.

De grâce, ne crevons pas le ballon d'oxygène du perf., tant que le cycle dit "normal" ne proposera pas un autre climat.

Et c'est là ce qui m'inquiète...

je travaille à ma disparition, non que je m'inquiète frileusement pour mon petit poste mais...si le soutien reste efficace, et qu'il ne m'arrive massivement des recrues de l'extérieur, il ne me restera plus dans deux ans que 0 à 3 élèves...la structure risque alors d'être supprimée. Qui récupèrera ceux qui vont à nouveau décrocher ? Si la classe était maintenue à 1, 2 ou 3 enfants qu'en sera-t-il d'un ballon d'oxygène dans cette espèce de cellule familiale sans institutions coopératives possibles ?

Alors la solution ? La solution ? Connais pas...

Le perf. ouvert avec intégration et soutien est sans doute une amélioration sensible de l'ancienne structure fermée. Je dirai même le meilleur compromis actuellement possible dans la plupart des écoles, qu'elles soient ou non dotées de GAPP. Mais ce n'est qu'un compromis, fragile et mouvant, comme tous les compromis..."



2/ Une Clin semi-ouverte :

Adrien PITTION-ROSSILLON travaille en CLIN (Classe d'Initiation au français pour enfants de migrants Non-francophones (1) depuis 1982-83, d'abord en classe "fermée", ensuite en classe "semi-ouverte". Son objectif est d'arriver à travailler en CLIN ouverte à l'année, c'est-à-dire un système psychoprophylactique d'absorption progres-

(1): Pour en savoir plus sur la CLIN, cf. A. Pittion-Rossillon, in CHANTIERS, octobre 1982.

* Pourquoi ?

- La classe fermée devient très vite une classe-ghetto. Les enfants ne bénéficient pas d'un bain de langage suffisant, ils n'ont pas de camarades dans l'école.
- La classes semi-ouverte (les enfants vont suivre certaines matières dans les classes françaises) paraît plus satisfaisante: bain de langage, classe-référence avec des camarades français. mais difficultés d'organisation, risque d'éparpillement, et surtout pas de projet commun à l'école.
- La classe ouverte est la plus intéressante, mais...elle demande plus de travail aux instits, et c'est ce qui accroche...

* Avantages :

- enfants en CLIN le matin, mais leur classe est la classe français où ils se rendent l'après-midi, en supposant qu'elle le deviendra à plein temps.
(N.D.L.R.: le seuil de l'intégration fixé par les américains dans ce qu'ils nomment le "mainstreaming" est de 50% de la totalité des heures de présence à l'école).
- Bain de langage l'après-midi, avec plus de camarades
- possibilité l'après-midi d'organiser un soutien aux élèves encore mal francophonisés (anciens CLIN des années précédentes, nouveaux arrivants sans maîtrise parfaite du français, etc...)
- mise en place de cette structure sur toute l'école, donc obligation de réflexion, de projet commun, ce qui permet de réfléchir aux carences des pédagogies irréfléchies

* Les données locales :

- Locaux: ancien CES avec salle spacieuse, 12 classes, 3 étages, cour de récréation minuscule.
- Les collègues : Une directrice aigrie, dont c'est la dernière année d'exercice; Des collègues fonctionnaires sans passion, sans envie, sans joie, sans réflexion, très 16° prout-ma-chère avec une tendance certaine à considérer comme a-normal tout ce qui n'est pas blanc de peau...
Une copine coopérative (on se relaie pour les affrontements).
- L'I.D.E.N. : dernière année avant la retraite. Présence inexistante. Après avoir lu mon projet d'ouverture de la classe, il a répondu par courrier :
"L'intérêt de ces documents est incontestable. Je vous souhaite bonne chance."

Depuis 3 ans, il y a eu des avancées : .Conseil des maîtres avec ordre du jour et secrétariat;
.Dissolution de l'ancienne copé-d'école caisse à sous;
.Création d'une vraie coopérative pour 2 classes, affiliée à l'OCCE;
.Respect des enfants de CLIN et début d'intégration.

Historique du projet :82-83: CLIN fermée

20 élèves de 13 pays, de 7 à 13 ans.

(Classe-ghetto.)

2 élèves vont chez deux instits coop 2 jours par semaine, à partir de Pâques.

83-84: Ibid, 20 élèves de 10 pays.

Je harcèle les autres instits pour obtenir un conseil des maîtres au cours duquel je compte les sensibiliser au problème. J'en obtiens un en avril. J'écris alors un dossier faisant le bilan de 2 années et proposant une autre manière de travailler. La proposition de CLIN ouverte est acceptée. En juin 2ème conseil, avec le soutien de la conseillère pédagogique.

84-85: 13 élèves de 10 pays, de 7,5 à 13,5 ans.

- * Du 6 au 17 septembre, je garde tous les enfants que j'évalue peu à peu afin de placer dans une classe française.
- * Du 17 septembre à début octobre: les enfants non-francophones sont avec moi le matin. L'après-midi, ils vont dans leur classe d'accueil pour y "écouter du français" (1 en CP, 3 en CEL, 4 en CE2, 1 en CM1, 2 en CM2). Viennent alors dans ma classe 5 enfants de 4 classes pour un soutien français.
- * Octobre: une à une les instits viennent me voir en me disant qu'elles ne savent pas comment occuper les enfants, sauf 2 qui s'en occupent bien et chez lesquelles les enfants travaillent déjà.

Retour de manivelle, donc: je reprends tous les élèves en semi-ouverte (ils vont l'après-midi dans leur classe pour musique, dessin ou EPS), ce qui m'empêche de poursuivre le soutien. Certains instits sont satisfaits, d'autres non. Ça bouge, donc ça évolue, il y a de quoi espérer.

* Fin novembre: arrêt de l'expérience. Plus d'espoir pour cette année.

.Les enfants ne voulaient plus aller en gym., dessin, musique dans les autres classes avec les professeurs spécialisés.

.Ce n'était même pas les instits qui faisaient l'effort d'accueil. Je ne pouvais donc même plus parler des enfants avec eux. J'ai donc décidé l'arrêt des envois dans les classes.

* Pour autant, les occasions de travailler avec d'autres classes ne sont pas abandonnées :

.Spectacle de Noël: réalisé entièrement avec des enfants de 5 classes.

.Carnaval: sortie dans le quartier de 4 classes déguisées; goûter commun.

.Coopérative: conseils communs avec un CM2. Le président élu est un élève de CLIN.

.Correspondance: individuelle et collective avec une CLIN du 11^e Arrondissement et avec les classes qui partent en classe-découverte.

.Journal scolaire: "CLIN HISTOIRES". Le 3^e numéro sort en mars. Il est vendu... dans et hors l'école pour financer une sortie de fin d'année.

Résultats :

En positif : .Tous les instits ont accepté de prendre des étrangers dans leur classe (même si cela n'a duré qu'un temps).

.Tous les étrangers ont été accueillis dans les classes et ont eu des camarades français. La classe-ghetto a pu être dissoute un temps.

.Dans la période de soutien qui a eu lieu, il y a eu élaboration d'une fiche de travail commune au sujet de l'enfant soutenu.

.Un enfant est parti en classe de mer avec un CM1, un autre avec un CM2.

En négatif: .Je n'ai pas eu les moyens de "contrôler" le travail effectué dans les classes. Un document commun d'évaluation aurait pu être mis au point.

.Dans les classes, tous les étrangers n'ont pas été accueillis de la même manière par les instits (souvent les places du fond...).

.Il n'y a eu aucune concertation pédagogique, car il est impensable pour les collègues de parler "enfants" en dehors du temps scolaire !

Questions et commentaires :

Dans les classes coops, où les instits laissent s'exprimer les enfants, où règne l'entraide, mes enfants sont pris en charge, absorbés sans problèmes.

Le recul qui a eu lieu n'est peut-être pas négatif. En effet il montre que les instits ne savent pas comment prendre ces enfants, quoi leur faire faire. C'est normal, ils n'ont eu aucune formation, sensibilisation au problème.

Il est certain que l'expérience aurait tenu si l'IDEN avait soutenu le projet auprès des instits. En effet mes collègues ont besoin d'une "autorité" pour travailler.

Il n'est pas certain par contre (ou en revanche ?) que c'aurait été une bonne affaire, car il me semble que l'intégration "saine" ne peut avoir lieu par contrainte, ou soumission à la hiérarchie.

Tenace, je compte donc poursuivre mon essai de changement des mentalités. Pour cela je cherche une autre approche du problème. Le départ de la directrice, l'arrivée d'autres instits sensibilisés au problème, m'aideront sans nul doute.

B: LE DECLOISONNEMENT COMME STRATEGIE D'INTEGRATION :

L'expérience de l'école Blaise Pascal, à Vitry/Seine:

On a vu jusqu'ici des individus, soutenus ou non par l'administration, tenter de convaincre une équipe d'enseignants de tenter une intégration d'enfants en difficultés scolaires. L'expérience que nous allons relater ici est une autre forme de stratégie. 3 classes (1 Clin, 1 perf. et 1 CE1) décroisonnent totalement, à partir d'un

projet d'équipe. Nous nous étendrons longuement sur cette expérience, qui montre bien combien toute stratégie d'intégration doit être adaptée aux données locales. Nous laissons pour relater cette expérience, la parole à un des enseignants de cette équipe: Michel FEVRE

1° Données, présentation du milieu:

Les stratégies d'intégration si elles peuvent s'articuler autour d'objectifs et vers un "modèle" semblables, ne sont pas uniques. Elles... naissent dans un milieu donné, se transforment, s'adaptent, régressent ou progressent. C'est dans cet esprit que nous avons tenté de faire coïncider des objectifs généraux avec une analyse du milieu, du système, ce que nous appelons ici données. Les outils, structures mises en place, devaient donc découler d'une conscience des réalités (pragmatisme) et des désirs d'innovation. On ne tente rien avec certitude mais on ne saurait fuir pour autant les réalités du système donné.



Données: Un groupe scolaire de deux écoles primaires et 1 maternelle, un statut de zone prioritaire. Deux classes de perfectionnement, 1 GAPP, 1 classe d'adaptation, semi-ouverte et 4 CLIN, plus les classes banales.

- Milieu des enfants assez varié avec un gros pourcentage d'enfants étrangers.
- Quartier composé de cités et de petits pavillons modestes.
- Sur le plan pédagogique école classique avec toutefois des tentatives (incitées par le statut ZEP ? d'innovations et de transformations plus ou moins heureuses: ateliers décloisonnés, assemblées d'enfants pour gestion de certains projets, ouverture aux parents, limitée aux visites de classe et fête (Noël, fin d'année...)
- La présence de classes spéciales pose les questions d'insertions, d'intégrations, de manière classique sur l'école.

2° Données historiques et déroulement dans le temps : L'intégration des enfants de perfectionnement s'est posée d'une manière nouvelle en 1982. La structure de décloisonnement choisie entre CEL et Perf. s'est poursuivie de 82-83 à 84-85 avec élargissement à une classe de CL à partir de 83-84. Cette stratégie a été choisie en fonction d'analyses du milieu local (possibilités et contraintes). Il s'agit donc ici pour nous de présenter une expérience qui ne saurait se généraliser.

* Pourquoi un éclatement de la classe de perfectionnement ?

- .En 81/82 la classe de perfectionnement, fermée, était devenue peu à peu un lieu conflictuel et sans doute régressif pour bon nombre des 13 enfants. Beaucoup d'entre eux regrettaient le CEL, symbole pour eux de la classe impossible à atteindre (?), lieu aussi de leurs copains de l'année précédente...
- .De plus un enfant travaillait régulièrement au CEL en maths.
- .Le groupe d'enfants est une multiplication par treize des difficultés tant affectives que scolaires, si bien que ce groupe a bien du mal à faire vivre projets et activités. Les conflits sont importants. Peu sortent de la classe pour aller sur l'école.
- .Au cours d'une réunion sur l'école, l'enseignant de perf demande une plus grande prise en charge des questions qui se posent par un plus grand nombre d'enseignants

* Recherche des solutions :

Après avoir envisagé un éclatement de la classe sur plusieurs classes, avec soutien dans les classes accueillantes par l'institut de perf. et prélèvement de groupes d'enfants (en difficulté ou non) pour des activités diverses, la solution s'oriente vers un regroupement total des enfants inscrits en petit perf. avec les enfants du CEL.

Plusieurs arguments à ce choix :

- La classe de CEL semble être un obstacle à surmonter pour ces enfants,
- Leur niveau est évalué entre fin CP et CE1,
- Il y a des vécus communs entre perf. et CEL (club photo, correspondance),
- Bonnes relations de travail entre les 2 enseignants, vif désir de travailler en coopération,
- Les autres classes possibles offriraient ou une structure d'âge trop jeune ou un niveau de travail trop fort à structures homogènes.

Le projet pédagogique a démarré à la rentrée de l'année 82/83. Il associe à la fois la recherche et les pratiques pédagogiques et mise en place de structures d'intégration (l'hypothèse est que nous pensons que les enfants en difficulté peuvent réussir en étant intégrés avec les enfants des classes banales par la mise en place de pratiques pédagogiques fondées sur les apprentissages, et le travail personnalisés, l'entraide coopérative, l'évaluation par les enfants et les éducateurs, la pédagogie du projet...).

Sur les 10 enfants, 5 sont réintégrés ensuite au CE2 avec réussite, 3 sont orientés en grand perf., pour des raisons d'âge surtout et pas d'accueil possible dans les grandes classes, un enfant déménage et se retrouve en classe unique, 1 reste sur le CEL qui va devenir CEL-2.

Donc à la rentrée 83/84 il reste en perf. un enfant. Le maître de perf. est donc en situation de presque maître supplémentaire. Il refuse les propositions de faire du soutien si un effort ne peut être fait au niveau des pratiques et des contenus pédagogiques. La collègue du CEL prend en charge un CEL-CE2, et l'enseignant du perf. prend en charge un CEL créé (d'où baisse des effectifs) qui comprend beaucoup d'enfants en difficultés mais non isolés des autres. L'IDEN couvre en s'appuyant sur le statut ZP.

Nous continuons le décroisement qui s'élargit à une CL.

Il s'agit là aussi d'une forme d'intégration. Notre conception d'une hétérogénéité de fait des classes s'oppose à une forme de travail par niveau sur les CM et aux actions du GAPP de l'école.

Nous associons perpétuellement ce changement de structures à un travail sur les pratiques et les contenus, sur les démarches d'apprentissage, en personnalisation, évaluation par les enfants, les adultes...

En janvier 84 c'est l'annonce du risque de fermeture de ce perf. Nous gagnons le morceau pour 84/85, mais c'est la nécessité de proposer les enfants sur dossier, ce que nous refusons. La classe de perf. sera donc "obligée" d'accueillir des enfants venant d'autres écoles qui n'ont pas cette structure; c'est un retour en arrière, puisque cela s'était déjà produit en 77 et en 80.

En 84/85 le travail se poursuit avec les mêmes enseignants et un CEL de 25 enfants, 1 CLIN (effectif jusqu'à 20), et un perf. de 8 enfants (tous niveaux).

3° Sur quels objectifs ? On ne peut dissocier l'objectif de déségrégation de celui de réduire l'échec scolaire. Nous préférons d'ailleurs parler de réussite à l'école, non par querelle de mots, mais pour une stratégie constructive d'actions différentes.

On ne peut préconiser et mettre en place sur le seul terrain des structures; il est indispensable de mettre en relation les actions sur les structures et celles sur les contenus et les démarches.

Nous postulons que la classe hétérogène, c'est-à-dire la classe qui regroupe des enfants différents existe de fait et que la recherche de solutions autour de groupes "homogènes" est une illusion qui mène à des actions réductrices tant au niveau de la vie et des projets que des contenus.

Faire l'éloge de l'hétérogénéité mène à des transformations pédagogiques impor-

tantes telles que la personnalisation des apprentissages, l'auto-évaluation, l'éducation à la différence, la responsabilisation. C'est dans le cadre de cette hypothèse qu'il convient de replacer l'expérience de l'année 1982/83.

Le travail en équipe enseignante ne s'improvise pas. Il nécessite une organisation différente des rapports. Il n'est plus question de dire: chacun sa méthode, chacun sa classe...Ce travail n'a pu se faire qu'avec des enseignants motivés, volontaires, s'auto-formant en liaison avec leurs pratiques.

L'évaluation :

L'organisation du travail dans une telle structure, avec des enfants différents ayant des niveaux différents (mais n'est-ce pas le cas dans toute classe ?) exige la mise en place de réels outils d'évaluation permettant :

- aux enfants de se situer en fonction d'échelles;
- aux adultes de vérifier finement leurs acquisitions.

Cette évaluation concerne aussi bien les apprentissages que les comportements et est prise en charge à divers niveaux (individuel, groupe-classe, adulte-enfant).

Chaque semaine un temps (ou plusieurs) est imparti à l'évaluation, évaluation qui n'a évidemment rien à voir avec le système docimologique (1) qui ne peut réellement mesurer les progrès et acquisitions.

4° L'organisation du décloisonnement et les transformations pédagogiques :

Sur les trois années d'expériences, la structure a pu évoluer autour d'une base de départ. Chaque classe a son existence, constitue un groupe de vie avec des possibilités d'autonomie pour des activités propres ou jugées spécifiques et des projets au niveau de chaque groupe. Ces groupes de vie voient leur temps se réduire ou s'augmenter en fonction des projets. Les activités de décloisonnement s'élargissent à mesure des activités. Ainsi des formes variées (travail individuel, de groupes fixes, en grand groupe, etc...) le décloisonnement qui permet de mêler des enfants différents s'organise sur des contenus très variés :

- Travail individualisé et apprentissages fondamentaux;
- Ateliers de lecture (expressive, fonctionnelle, bibliothèque...);
- Ateliers de mathématiques;
- Activités artistiques;
- Projets généraux: production et édition d'un livre, de pièce de théâtre, de B.D. sur la sécurité de l'enfant;
- Activités sportives;
- Production d'un journal hebdo;
- Activités chants;
- Fêtes et anniversaires;
- Sorties...

Ces activités citées, qui représentent les plus importantes sur 3 ans n'empêchent nullement des activités spécifiques à chaque groupe de vie :

- correspondance pour une classe,
- classe nature pour une autre;
- sorties pour une autre...

Des outils communs tels :

- * les cahiers répertoire de mots,
- * des fichiers ou livrets de travail individuel, et
- * l'évaluation personnalisée permettent le lien indispensable.

L'organisation de l'espace sur 3 classes permet de créer des pôles et des coins communs aux 3 groupes (Bibliothèque, journal, imprimerie, peinture, arts plastiques, etc).

Les emplois du temps se font à la semaine, avec parfois une trame préalable.

Les enseignants se concertent régulièrement...et s'organisent en réseau d'entraides pour faire avancer sur les pratiques fondamentales. Chaque compétence, connaissance des uns, peut apporter aux autres, et à trois, cela commence à compter.

Toutefois ce travail limité à trois classes a du mal à s'élargir au reste d'une équipe qui se construit difficilement. Est-ce un handicap ?

Est-ce satisfaisant ?

En matière de pédagogie et d'intégration il faut être prudent...

1. Pour une nouvelle pratique de l'évaluation, cf. le dossier EVALUATION de notre Commission. Commandes chez le trésorier J. Méric, 10, rue de Lyon 33700 MERIGNAC

5° BILAN -

Pour tous les enfants c'est déjà une réinsertion socio-affective. Confrontés à tous les problèmes de la vie en grand groupe ils ont vécu des conflits, comme les autres; ils ont su les dominer, les exprimer, les accepter et accepter les règles du grand groupe.

LES PROBLEMES DE COMPORTEMENT qui étaient en partie à l'origine de l'expérience se sont nettement atténués, comme l'étiquette enfant de perf. = bêtises. Ils ont pu montrer leur savoir-faire autre que dans les activités scolaires, ce qui a permis, pour certains de mieux vivre et de dépasser leur situation d'échec.

Il semble que l'on a plus de mal à répondre à la question suivante: "Les enfants ont-ils tiré plus de profit d'une structure dite "d'intégration" que d'une structure plus réduite et plus fermée socialement ?" En effet les hypothèses ne sont pas les mêmes dans les 2 cas et il est difficile de mettre au net des éléments comparatifs à priori...

Toutefois il est intéressant de comparer les comportements et les progrès des enfants dans la structure de décroisement et celle de l'année précédente. De cette comparaison, menée à partir d'observations qui n'ont pas de caractère scientifique (puisque pas assez régulières) on peut tirer les conclusions non fermées suivantes :

- a/ Les relations des enfants du perfectionnement, leur comportement, se fait dans un milieu social plus riche, plus ouvert et donc plus grande source de confrontations. Tant du point de vue affectif que de la socialisation, la structure décroisement a permis à beaucoup d'enfants de mieux vivre, résoudre certains conflits, que dans la structure classe de l'année précédente, qui sans doute... augmentait les conflits entre enfants en difficultés qui se voyaient plus comme des miroirs que comme des différences enrichissantes.
- b/ Et si l'on vit mieux dans une structure communautaire diversifiée la relation aux apprentissages et donc à l'école semble plus facile. D'exclus d'une communauté scolaire, les enfants (re)deviennent acteurs, aidés et aidants, dans les démarches d'apprentissages et d'acquisition des connaissances. Pourtant cela ne peut se faire qu'avec des méthodes pédagogiques elles-mêmes riches et diversifiées, favorisant la responsabilité, l'autonomie, l'entraide...
- c/ Les enfants des classes de perfectionnement en 81/82 ne pouvaient pour progresser que se mesurer entre eux, avec un faible taux de réussite. Dans le décroisement les niveaux et lieux de réussite sont divers et le taux de réussite est plus grand. Pour certains le taux a pu être multiplié par deux ou trois.

Il convient d'être prudent quant aux conclusions à tirer, mais les faits sont là : recyclés ou non, tous les enfants sauf trois, ont progressé (progrès mesurables) 2 ou 3 fois plus vite que l'année précédente.

Cela montre une première vérification des objectifs et en même temps des limites de tout puisque sur 10, 3 enfants ont semblé stagner; nous disons "semblé" car ils ont pu (ils ont sans doute) tirer un bénéfice de cette structure.

Limites et réalités : Et si, dans ce cadre, l'intégration n'était pas nécessairement suivie de réinsertion. Tel enfant de 10 ou 11 ans pourrait vivre une année en décroisement, en insertion ponctuelle ou totale en CM par exemple (visés d'insertion sociale) et ne pourrait être orienté en sixième? Ne vaudrait-il pas mieux viser une orientation en SES ? Et dans ce cas à quoi servirait, peut servir une intégration momentanée ? Voilà le genre de problèmes fréquents auquel nous ne pouvons répondre qu'au cas par cas. Question posée parmi d'autres qui montrent que rien, en matière d'intégration dans le cadre actuel de l'école, ne peut être généralisé, si ce n'est des objectifs liés à la constitution d'un projet personnel de l'enfant.

En conclusion : Nous venons de décrire une expérience (qui mériterait d'être bien plus étoffée et agrémentée d'exemples) qui met en avant bon nombre de questions :

- La non-exclusion peut apparaître comme un principe sérieux dans toute activité éducative.
- L'école poursuit son fonctionnement, secrète des échecs et nous n'en avons sans doute pas fini avec l'E. S.

Pourtant nous avançons de plus en plus l'idée, dans le champ du court terme, de parler intégration en fonction de chaque enfant et de situations locales. Comment nous débarrasser des idées toutes faites et des vœux pieux, voire démagogiques prônant intégration ou non-intégration et devenir capables de travailler dans le sens de l'efficacité pédagogiques, permettant à chaque enfant de se réaliser, de s'éduquer, sans marginalisation préjudiciable ? C'est dans ce sens que nous avons travaillé jusqu'ici.

L'expérience de l'école de Vitry démontre donc qu'Intégration signifie à terme, changement pédagogique. Comment une école qui jusqu'ici excluait les enfants différents pourrait-elle les accueillir et les aider sans une réflexion pédagogique qui remette en cause la verticalité et le "gavage" homogène, lequel ne pouvant que toucher la "moyenne" (et encore?) des enfants marginalise et décourage une grande fraction de la population scolaire.

C'est à cette question fondamentale que les expériences suivantes ont dû s'affronter.

3.2.3: L'adaptation de l'école à l'enfant :

Les expériences précédentes ont montré combien le changement pédagogique était une condition de l'Intégration. Aider l'enfant à s'adapter à l'école c'est en même temps aider l'école à s'adapter à lui. Le soutien seul ne peut pas tout s'il est simplement soutien à l'enfant.

Intégrer un enfant signifie qu'il y ait une place possible pour lui et... qu'il souhaite la prendre. Une intégration mal pensée, purement idéologique est néfaste: elle est d'ailleurs refusée par l'enfant. S'il ne sent pas que sa personne peut être acceptée, comment pourrait-il faire l'effort de s'intégrer?

C'est la question que se pose cette institutrice de classe de perfectionnement à l'issue d'une expérience d'Intégration-décloisonnement-soutien :

Dans l'école de cette institutrice, Elisabeth DION, un projet a été mis en place sur l'école par le conseil des maîtres, dont les grandes lignes sont les suivantes :

- Les 9 enfants de la classe de perfectionnement sont réintégrés dans les classes primaires (CP, CE1, 2) 18 h par semaine, pour les activités d'éveil
- Ils restent en classe de perf. 9 h par semaine pour l'enseignement du français et des maths.
- L'instit de perf. prend en charge certains enfants des classes primaires qui sont en difficultés, ceci pour l'enseignement du français et des maths, niveau CP à CE2.

Un bilan est fait en fin d'année qui fait apparaître les points suivants:

- Au niveau des enfants des classes primaires, de nombreux progrès. Ils se sentent plus à l'aise et le travail en petits groupes (2 à 9 élèves) leur a permis de s'affirmer et de décrocher de leurs difficultés.
- Bien des enfants de perfectionnement ont très bien vécu d'être avec les autres dans les classes primaires. Ils se sont débloqués.
- Au niveau des maîtres: certains enfants ont posé problème, et ils pensent qu'il y a eu difficulté à les intégrer dans leurs classes. Tous les sinstits se sont



énormément impliqués dans le projet...mais le projet n'a pas été reconduit l'année suivante quand l'institut de perf est en arrêt de maternité.

Une des conditions d'un projet de ce type est qu'il soit le résultat d'un véritable travail d'équipe. Toutes les personnes de l'équipe doivent y croire et y travailler. Cela suppose qu'il y ait une entente pédagogique sur l'école, puisque les enfants sont dans plusieurs classes. Or Elisabeth Dion a eu des difficultés, car elle devait trop souvent s'adapter au travail des autres. Comment par exemple dissocier les matières ? Quelle globalité ?

Ceci pose la véritable question : théoriquement nous sommes contre la ségrégation, pratiquement l'intégration est-elle possible ? Certains enfants refusent l'intégration dans des classes qui n'ont pas changé et où ils souffrent... c'est le résultat, en apparence paradoxal, que constatent de nombreux enseignants qui sont engagés dans un projet d'intégration. Il n'est pourtant pas si étonnant que, dans la mesure où certaines classes (horriblement) ségrégatives qui fonctionnent (pas toutes, gardons-nous des simplifications faciles) de manière satisfaisante attirent plus les enfants que l'intégration sauvage dans une classe où ils sentent en fait au plus près leur rejet et leur exclusion.

Intégrer, c'est changer l'école. Nous relaterons donc pour poursuivre nos descriptions d'expériences, deux expériences dont le but explicite a été d'induire ce changement dans l'ensemble d'une école.

⊕: UN GAPP POUR CHANGER L'ECOLE :

Tout notre discours jusqu'ici est une critique implicite de l'approche classique du soutien individuel, tel qu'il est pratiqué. Entendons-nous bien: il ne s'agit pas de nier que l'enfant puisse avoir besoin d'aide, éventuellement pratiquée individuellement. Mais toute aide à l'enfant qui ne viserait pas en même temps à aider l'école à s'adapter à cet enfant est un leurre et une conception erronée de l'aide aux enfants en difficulté et du rôle de l'école dans la production de leur échec. L'approche "Gappiste" habituelle qui isole l'individu du milieu où il pose problème et qui lui pose problème pour une "rééducation", si elle peut parfois, ponctuellement réussir, ne pourrait en aucun cas réussir à résoudre les problèmes posés par les enfants en difficulté. Elle induit des effets de fuite vers des "spécialistes" et de déculpabilisation des échecs scolaires pour l'enseignant, en causant des effets pervers: effet pygmalion, surcharge de culpabilité de l'enfant, qui se trouve porteur des tares du système, officialisation de l'idéologie des dons.

Bref, le GAPP lui-même a besoin d'une pratique différente. En fait les expériences que nous relatons auraient pu avoir été menées par les travailleurs du GAPP, le fait est qu'elles se sont parfois déroulées en rupture avec la pratique du GAPP local.

Elisabeth CALMELS, rééducatrice en Psycho-pédagogie, témoigne d'une pratique différente en GAPP.

"Depuis septembre 1983, je travaille dans un GAPP avec pour objectif de rechercher avec les maîtres ce qui peut être fait à l'école pour exclure le moins d'enfants possible. Pour atteindre cet objectif, je dois tenir compte de trois conditions au moins:

- Conditions matérielles;
- Qualité des relations entre les maîtres, entre le GAPP et les maîtres;
- Limites personnelles quant à ma disponibilité, à l'énergie que je peux investir.

Ma pratique quotidienne dépend de l'une ou de l'autre; quand ce n'est pas des trois à la fois.

"Greffé" depuis 1982 sur: .2 écoles maternelles de 7 classes chacune
.4 écoles primaires (7-6-6-5 classes)

le GAPP "couvre" 1000 enfants environ... Les conditions matérielles, ce sont également 3 bâtiments différents de la ville de Castres :

- des locaux à peine suffisants pour les classes dans une école primaire et une école maternelle.

- 1 salle GAPP dans un des groupes primaires
- 1 bureau GAPP dans un autre groupe.

Les relations avec les maîtres changent d'une école à l'autre, d'une personne à l'autre :

- Dans deux des écoles primaires les maîtres ont avoué s'être trompés en demandant un GAPP, ils préféreraient un maître supplémentaire. Après un essai laborieux de travail global avec les maîtres de CP en début d'année, autour des groupes "d'expression" avec tous les enfants, nous n'avons pas pu, pas su organiser les actions: nous nous rapprochons des maîtres et, vite ils nous demandent un travail de "spécialistes"...ils préféreraient un maître supplémentaire. Toutefois une maîtresse de CEL m'accueille volontiers dans sa classe.
- Dans une autre école primaire, je ne perçois aucun désir de travail en commun, je n'ai que peu de demandes en ce sens, sauf par un maître de CP et un maître de CM2. Dans la classe de CP, j'ai travaillé dans la classe jusqu'en novembre (atelier lecture), puis, faute d'espace dans la salle du GAPP... Au CM2, nous avons organisé un travail de prévention et de soutien en orthographe lié à une recherche d'autonomie par les élèves (fabrication d'un fichier auto-correctif, lecture en bibliothèque).
- Dans la dernière école primaire, les maîtres ont un désir de concertation. Ils pratiquent le travail en commun sur des activités pédagogiques précises (activités d'éveil, lecture, décloisonnement). Je travaille en priorité avec les deux maîtresses de CP :

- .mise en place de l'apprentissage de la lecture à partir du vécu des enfants à l'école et d'une ouverture sur le quartier;
- .accompagnement d'une enfant kabyle nouvellement arrivée d'Algérie;
- .soutien à travers des ateliers de lecture et d'expression.

Dans toutes les écoles les directrices et les directeurs ont une très grande influence sur la place faite au GAPP, sur les possibilités de travail en commun.

Si dans les écoles primaires, la Très haute, mais Très étroite, conception de leur rôle coince chacun dans sa classe, dans les écoles maternelles, ils favorisent notre travail.

Dans l'une des écoles maternelles nous avons organisé ensemble notre fonctionnement. En voici la présentation :

"Les membres du GAPP ont souhaité participer davantage à la vie de l'école et travailler en plus étroite collaboration avec les maîtresses. Afin de donner la priorité aux actions de prévention, tous les enfants de moyenne et grande section ont participé par petits groupes à une activité "eau" de septembre à novembre.

Ces moments ont permis à tous les enfants de les mieux connaître et de rencontrer tous les enfants. Ces activités, complétées par les observations de la psychologue dans les classes ont permis aux maîtresses et aux membres du GAPP de confronter le résultat de leurs observations et d'organiser ensemble les actions de soutien..."

Dans l'autre école maternelle, si les relations individuelles sont bonnes, ce type de travail n'est pas compris. Nous sommes des "spécialistes" corps-langage-comportement. Les maîtresses nous ont donné en début d'année la liste des élèves qui devaient bénéficier d'un soutien. Pourtant dans cette école deux ateliers langage-expression dans les classes de moyens et de grands, les enfants posant problème et les autres sont mélangés sauf dans un groupe vivant une meilleure articulation, et je me demande si c'est une solution..."ce GAPP offre donc aux enseignants la possibilité de faire évoluer leur regard sur l'enfant, et de les aider dans leurs pratiques, cette possibilité est très diversement exploitée...il est bien difficile de casser l'image du "spécialiste". Il en faut de la volonté pour que l'autre vous accueille et du temps pour que l'action soit avant tout préventive, et non "rééducative".

B: UN MAITRE SUPPLEMENTAIRE POUR L'ECOLE :

L'expérience suivante a été menée dans une école élémentaire de 17 classes, dans la Drôme; elle vise en fait à "tarir" les sources de l'exclusion scolaire en permettant à l'école de s'adapter aux enfants. En ce sens il ne s'agit pas vraiment d'une expérience d'Intégration, mais de Prévention. le témoignage suivant est celui de l'ins-

tituteur qui a été le pivot du projet, Eric DEBARBIEUX (1).

1°/ Données :

- Conditions locales: Ecole-caserne type de 17 classes dans une ville moyenne, (Montélimar).
- Collègues: habituels.
- La population scolaire: milieu assez mêlé avec une forte proportion d'immigrés, turcs et maghrébins essentiellement. Problèmes sociaux importants.
- Le quartier: L'école est au confluent de deux zones de HLM et d'un petit lotissement populaire, avec quelques maisons plus "bourgeoises"; les populations s'ignorent et se mêlent peu. Quelques problèmes de petite délinquance.
- Les parents: Ceux qui se sont exprimés sont très favorables au projet, aidants au niveau "appui".
- L'administration: Le projet a été fortement impulsé par l'IDEN spécialisé, mais, l'IDEN de circonscription s'en est senti lésé. L'administration locale est très fantasmée (le même IDEN a "régné" pendant 24 ans, c'est son neveu qui a pris la suite) mais en fait absente.

2°/ Historique du projet :

- L'IDEN spécialisé, profitant d'une vacance de l'administration locale impose l'ouverture de la classe d'adaptation, sur laquelle je me ferai nommer en septembre.

- Le directeur est très favorable au projet, mais, malheureusement débordé par les tâches administratives. Il donne carte blanche.

- Rentrée: un projet pédagogique est négocié avec l'ensemble des collègues et les parents d'élèves; il est proposé et accepté en conseil des maîtres. L'IDEN ne répondra jamais à l'envoi de ce projet.

- Juin: le poste est supprimé après un dur combat...et malgré l'appui du directeur des écoles.



3°/ Grandes lignes du projet :

ce projet se base sur une constatation simple: puisque les enfants étaient jusqu'ici incapables de suivre dans une classe "normale", ce n'est pas en ouvrant une classe d'adaptation qu'ils le seront. Ce n'est pas simplement en ouvrant la classe d'adaptation qu'ils le seront. Ce n'est pas non plus en suivant un "soutien", dont ils avaient d'ailleurs pu bénéficier au GAPP, qu'ils le pourront. A l'école de s'adapter aux enfants et non l'inverse.

Intégrer c'est soi-même évoluer. Le maître de la classe "ouverte" jouera donc le rôle d'aide aux enseignants pour moduler leurs pratiques, et à la classe pour qu'elle puisse faire place aux enfants "difficiles" en créant des projets d'actions communes.

Pour accepter l'autre, différent, il faut y avoir intérêt: c'est en travaillant ensemble que les enfants noueront des relations différentes, et non en s'isolant simplement pour un soutien. L'action aura deux volets :

- Actions dans la classe-origine pour aider l'enseignant à lancer des activités différentes qui permettent de motiver différemment leur enseignement.
- Actions dans la salle-ex-classe d'adaptation pour d'une part permettre aux enseignants de travailler avec un groupe plus réduit, d'autre part permettre aux élèves un travail en petit groupe plus facile, en liaison avec le projet global. Un troisième volet se met également en place: il s'agit de groupe extrêmement mouvant d'élèves qui viennent pour les activités d'expression, à visée production vers la classe ou les parents, ou d'activités de "décompression". Certains enfants enfin viennent pour une préparation au travail individuel sur

(1) Voir CR de cette expérience in L'EDUCATEUR n° 3, décembre 1984, et une brève présentation in "L'ECOLE PLU", éditions Autrement, 1985, présentation d'ailleurs partiellement erronée.

fichier auto-correctif, travail ensuite réinvesti dans les classes.

Un exemple? L'enseignant de la "classe d'adaptation" aidera à produire un journal scolaire dans les classes, ce qui permettra aux enseignants de bénéficier d'une aide à l'expression libre, aux élèves de mener une activité de communication et d'expression très motivante, bref d'articuler un projet commun. C'est quand même plus facile de démarrer à deux.

L'hypothèse de travail est donc ^{que} la modification des relations sociales dans une classe, avec l'appui "technique" et "pédagogique" d'un maître supplémentaire peut permettre aux enfants en difficultés relationnelles de n'en être pas exclus et de s'y faire leur place. ce projet profitera à tous les enfants en difficultés ou non, par une amélioration de la vie du groupe-classe et de la pédagogie pratiquée. Il est bien évident que nous espérons par ce dispositif lutter contre l'échec scolaire, car notre deuxième hypothèse est que l'amélioration des relations sociales permette l'amélioration des acquisitions scolaires.

4°/ Organisation pédagogique :

Après un premier temps "diplomatique", le soutien fut progressivement abandonné, par la majorité des classes, les enseignants comprenant mieux, et s'effrayant moins, de l'aide apportée par le maître supplémentaire. Quelques chiffres montreront l'ampleur de l'action :

- Classes ayant participé au journal scolaire de façon régulière: 11.
- Classes ayant participé au projet "spectacle": 9.
- Classes ayant souhaité une aide pour le projet Carnaval: 3 CP.
- Classes ayant introduit des concertations d'enfants dans leur vie: 6.
- Nombre d'enfants ayant participé au journal: 220.
- Nombre de journaux imprimés: 100 exemplaires mensuels de 40 pages.
- Nombre d'enfants ayant participé au spectacle: 220.

Et c'est encore 6 pièces de théâtre écrites et jouées par les enfants, après un travail de 6 mois, 3 spectacles de marionnettes, des albums, des recueils la construction de 5 maisons de poupées, etc... (petite précision: il n'y avait jamais eu de journal scolaire ni de fête de l'école depuis sa création, il y a près de 20 ans, la fête, c'était l'affaire de l'inspecteur, aussi les parents avaient fini par boycotter).

- Enfants suivis en "soutien" ou "travail individuel": 16
- Enfants suivis en "groupe expression": 9
- Classes ayant réalisé en plus journaux ou albums: 3

L'emploi du temps est négocié à la semaine, avec une grille prévisionnelle, toutefois un exemple montrera mieux l'importance du dispositif mis en place. Quelle action avec cette classe de CM2.

L'instituteur, dont la pédagogie traditionnelle, verticale, éprouve des difficultés avec deux élèves de faible niveau en orthographe. Ces élèves ont été suivis en "soutien" GAPP depuis de nombreuses années; ce soutien, maintenant, ils le refusent.

Il est donc décidé d'associer la classe au projet journal, ce qui soulève l'enthousiasme des enfants, et de proposer aux enfants en difficulté de se joindre à un groupe assez important (une bonne dizaine d'enfants) pour un travail auto-correctif.

Le contrat de l'instituteur est le suivant: les textes arrivent mis au point et maquetés (illustration prévue). Deux heures sont prévues dans l'emploi du temps pour sa classe, souvent mélangée à un autre CM, les enfants venant par équipes de 4 (de 2 à 4 équipes en même temps).

L'enseignant, qui apprécie la stricte organisation mise en place, constate la motivation des élèves, et s'étonne surtout que les élèves partent "joyeux" en soutien. Du coup un nouveau projet naît, après une concertation avec les enfants, au mois de novembre: organiser un spectacle de théâtre. Nous décidons de travailler en 3 groupes: 1, dans la classe-origine en atelier libre de dessin (NB: c'est une classe de 30 élèves... il y en a 6 dans l'école). Très vite l'enseignant de la classe-origine n'assume plus le groupe "libre" et seul un groupe par semaine fait donc du théâtre, en classe-ressource. Après une nouvelle concertation, l'enseignant de la classe-ressource prend 2 groupes et l'enseignant de la classe-origine en garde 1, à qui il fait vraiment ré-péter les pièces.

L'important est là: reconnaître ses difficultés et accepter l'aide. Cet enseignant, très traditionnel, à enseignement vertical, et avec une carrière de plus de 30 ans derrière lui, a su faire ce pas: chapeau.

| 3 pièces sont donc écrites, montées, présentées: 6 mois de travail, certaines
| scènes nécessitent la présence de 10 enfants sur le plateau.

L'organisation pédagogique a été essentiellement souple et évolutive: dans l'exemple ce qui a permis l'avancée c'est de libérer au maximum l'enseignant de CM2, qui avec une classe dans laquelle il restait 10 élèves, a osé, pour la première fois, se lancer dans une activité d'expression théâtrale.

Au début de l'année, 25% maximum du volume horaire passait à des projets collectifs, en fin d'année 75%. Si l'expérience s'était poursuivie, il est vraisemblable que le "soutien" aurait été abandonné.

Une journée type? Il n'y en a pas en fait, mais on peut en imaginer une:

8 h 30 -- 9 h 30: Concertations coopératives dans un CM: plan de travail journal et spectacle
9 h 30 - 10 h 15: Groupe de soutien ortho CE2-CM1
10 h 30 - 11 h 30: Atelier journal: CE2 + Grand Perf.
13 h 30 - 14 h 30: Groupe théâtre CM (ou groupe marionnettes, ou groupe expression CP)
14 h 30 - 15 h 30: Atelier TM
15 h 30 - 16 h 30: Atelier conte dans un CP.

5°/ Difficultés :

Si cette expérience a eu des résultats appréciables (cf supra), elle ne s'est pas pourtant déroulée sans heurt et sans difficultés. Il me semble que la relation de ces difficultés est au moins aussi importante stratégiquement que celle des réussites.

La principale difficulté, c'est l'IRRATIONNEL:

Une pédagogie différente, un lieu différent, du plaisir, une manière autre de fonctionner et de concevoir le soutien voilà qui inquiète et qui prête à fantasme: c'est la classe où "on ne fait rien que des marionnettes", où on ne fait rien... La discussion avec certains enseignants est impossible: faire un texte pour le journal, ce n'est pas sérieux, ce n'est pas le rôle de l'école. Le français: c'est la grammaire...L'instrumental est confondu avec le but, dans cet enseignement définalisé.

Une partie, très minoritaire de l'"équipe" s'est mobilisée en sourdine contre le projet. Problème: 4 enseignants du même niveau (les CE). D'où le reproche fait à l'extérieur d'avoir "divisé" l'équipe. Il est remarquable que la cristallisation de ce rejet s'est faite après que M. l'Inspecteur ait annoncé la fermeture probable du poste.

Deuxième difficulté: la programmite et l'emploi du temps :

Lors de négociations pour l'heure hebdomadaire de théâtre dans un CM, l'enseignant, une personnalité pourtant, n'arrive pas à se décider. Où la caser cette heure? Allez, ce sera le vendredi de 2 à 3. Autre chose était pourtant sur l'emploi du temps: "Tu ne te rends pas compte: et s'il venait?" IL, l'Inspecteur...

Je reviens là-dessus. le programme: faire de la grammaire ce n'est pas faire du français, c'est faire de la grammaire. Ecrire, lire, jouer une pièce de théâtre, écrire, mettre au point, éditer un texte libre, un poème, cela c'est faire du français...il faut savoir convaincre. Les enseignants avaient intérêt à rentrer dans ce type de projet: comme je leur prenais un groupe de 10, voire 20 enfants, ils pouvaient travailler dans des conditions très améliorées pendant quelques heures.. se faire plaisir eux aussi. Je pouvais les aider dans leur classe. Malgré cela 6 enseignants ont refusé cette aide. Pas sérieux, inutile, pas dans le programme. Comment faire?

Troisième difficulté: Ubu roi

Je n'ai vu l'IDEN qu'une fois, quand il m'a convoqué à son bureau pour me moriger après une émission de radio sur une radio locale où je dénonçais les menaces pesant sur le poste.

Notre école est la plus chargée de la Drôme, avec 6 classes à 30 élèves. C'est pourtant là qu'on récupérera un poste. Redéploiement...qu'il y ait en ville des

écoles à 20 élèves par classe importe peu (près de 26 élèves par classe dans notre école). Ah oui, précision, M. l'IDEN est un démocrate, délégué départemental du Parti Socialiste.

Quatrième difficulté: les profiteurs

Dans "l'équipe" il y a eu 4 types de réaction: celle des "adversaires", celle des "participants" (qui tiennent leurs contrats mais ne modifient pas réellement leur pratique), celle des "engagés" (qui remettent en cause leur pratique et tentent de la moduler) et enfin celle des "profiteurs".

Petit exemple vécu: cette (excellente...) institutrice de CM accepte de se joindre au projet journal. Aucune mise au point des textes, aucun maquettage. Elle rentre dans le projet spectacle. Des mois de boulot très difficiles: 3 spectacles, 3 scénarios, construction du castelet, des décors, des 16 têtes de marionnettes, répétition, montage audio, dans la classe-ressource. Le jour du spectacle sa tâche aura consisté à appuyer sur le bouton du magnétophone. Elle ne le fera pas, c'est le ZIL qui s'en chargera...et qu'elle engueulera car il avait 5 minutes de retard.

Cinquième difficulté: l'énergie personnelle

On l'a compris, il se passe beaucoup de choses dans la classe où l'on ne fait rien. Gérer tous ces projets nécessite une énergie énorme, une disponibilité considérable. mais la gageure était passionnante.

Une condition absolument nécessaire était ma formation personnelle. C'est d'une part une formation théorique, en ce qui concerne particulièrement les problèmes de l'intégration, d'autre part une formation pédagogique poussée, celle que l'EN est incapable de donner et que l'entraide du mouvement Freinet a su m'apporter. En fait mon rôle a été un rôle de formateur en partie: aider à mettre en place un conseil de coopérative, construire un limographe, etc...de l'enseignement mutuel au niveau des praticiens.

Cette formation, que l'on peut avoir trop tendance à étaler (c'est mon cas), est aussi parfois bloquante: il est difficile pour un enseignant, surtout s'il a une certaine "carrière" derrière lui de s'entendre proposer autre chose, quel que soit le ton sur lequel s'est dit.

Le projet repose sur une seule personne au départ, ce n'est que très progressivement que les transferts peuvent se faire.

5°/ résultats :

Les résultats sont de plusieurs ordres:

Collectifs:

- .12 enseignants mobilisés sur un projet, avec l'accord des parents d'élèves (le deuxième temps prévu devait être l'ouverture au quartier, avec gestion d'une BCD, etc...)
- .Des réalisations dont on a suffisamment parlé.
- .En négatif: désaccord d'une partie de l'équipe.

Sur le plan de la lutte contre l'échec scolaire et la ségrégation:

Les chiffres parlent d'eux-mêmes et vérifient les hypothèses:

- .Orientation en perf (pour 350 élèves): 2 enfants (provenant de classes n'ayant pas participé au projet et s'y étant opposé). Une des deux perfs devrait fermer cette année, d'ailleurs, faute d'effectif (elle tourne à 6 élèves cette année).
- .Redoublement: le taux des redoublements est diminué de moitié sur l'école. Il est particulièrement remarquable que le taux des redoublements en CP est plus de la moitié plus faible. Les enfants qui avaient été signalés comme devant poser de graves problèmes et devant en-



trer en Classe d'adaptation sont en majorité passé au CE1, sachant lire. Il est également remarquable qu'une élève-cas très perturbée en maternelle a su profiter de CP sans passer par la classe d'adaptation, alors qu'elle y était promise.

Les résultats strictement scolaires ont donc été améliorés.

Sur le plan de l'insertion sociale:

Les sociogrammes pratiqués ont montré la bonne insertion, ou au moins l'amélioration des relations sociales pour les élèves en difficulté. Il n'y avait plus en fin d'année d'enfants qui, signalés comme "à problèmes" étaient massivement rejetés par les classes qui ont participé. Le sociogramme nous a d'ailleurs semblé un outil très fiable pour pratiquer une évaluation rationnelle.

Sur le plan administratif: le poste est supprimé. Merci Ubu.

Les enseignants risquent maintenant de refuser toute expérience de ce type, qui aggrave à terme les conditions de travail !

3.2.4: La Classe spéciale comme classe intégrative: On a donc parcouru, en décrivant plus ou moins longuement des expériences limitées, mais réelles, diverses formes de réintégration, d'intégration ou de prévention. Nous nous en sommes expliqués: ce qui nous importe, dans ce dossier c'est de poser les problèmes là où ils sont: avant l'Intégration, arrêtons de désintégrer, parler d'intégration, c'est changer l'école pour la rendre accueillante aux enfants divers qui la fréquentent, à tous les enfants, dans le respect de leur différence et la mise en valeur de leurs potentialités positives.

La classe spéciale, qui joue le rôle de classe ségrégative, fourre-tout des cas difficiles peut cependant jouer un autre rôle, qui peut n'être que transitoire, mais qui peut aider à vaincre l'Hyper-ségrégation dont "bénéficient" les enfants handicapés. Il existe depuis de nombreuses années des expériences de classes dites "intégrées" que l'APAJH a développé en particulier. Bernard CHOVELON, un instituteur des Bouches-du-Rhône, va nous faire vivre au plus près une journée dans une classe "intégrée" qui accueille des enfants "très différents", trisomiques et encéphalopathes, dans une école élémentaire.

Cette classe s'est mise en place suivant un projet original d'intégration, négocié en équipe, avec le soutien de l'APAJH, et a fonctionné depuis deux ans suivant une structure "souple", l'école devenant le lieu central du travail avec ces enfants, suivant des projets de type coopératifs. Il y a eu refus de la médicalisation à outrance.

Comment se passe la journée pour ces enfants "exceptionnels"?

Une journée dans la classe intégrée de St-Mitre:

8 h 30: Eve et Sandra sont en classe. Où sont les dix autres? Dominique, l'éducatrice va jeter un coup d'oeil. Boris, du CM2, vient me montrer en coup de vent son lino pour le journal de l'école (journal qui se tire et s'illustre dans ma classe).

Fatah, 8 ans, arrive, et dans le couloir Véronique, Thierry et Sonia enlèvent leur manteau, sans se presser. Il doit cependant manquer un des trois taxis (les enfants habitent dans un rayon de 30 km autour de l'école, le transport est pris en charge par la préfecture).

Vite, autour de la table ronde pour notre causette quotidienne, sans Sonia, qui rejoint sa classe d'accueil, un CP, pour des activités lecture. Thierry et Fatah sont toujours aussi cools pour ranger leurs affaires. Eve remplace Laurence pour le métier "cahier jaune" (il s'agit de ramasser le cahier de liaison avec les parents); Enfin Thierry nous dit que le soleil est revenu, Fatah et Véronique nous expliquent pourquoi ils n'étaient pas là, la veille. Sandra nous montre une boîte de chocolat vide qu'elle a amenée de chez elle. Que pouvons-nous en faire? On verra après...

9 h : Voilà Antoine, l'orthophoniste, qui commencera ce matin avec Thierry dans une petite salle du bas. Le taxi en retard vient s'excuser, Laurence et Christelle sont là, en pleine forme. Laurence, après avoir rangé ses affaires nous rejoint et

nous raconte son lever, son petit déjeuner. Fatah demande que je joue de la flûte, je suis d'accord.

9 h 15 : Trois quart d'heure pour se retrouver...et on parle de notre matinée: travail collectif en lecture, le son oi. Puis préparation du plan de travail individuel, gros morceau. Bernard le kiné viendra à 11 h.

Déjà Sandra prépare son plan. Elle est dispensée de lecture, ayant acquis la lecture courante, elle se perfectionne seule dans ma classe le matin et bénéficie toutes les après-midi d'une intégration en CE2 pour les activités d'éveil.

Nous attaquons le son oi. Thierry revient, reprend l'activité avec nous. Emeric le remplace. On joue avec le son oi. Ça ne marche pas mal. On le reconnaît, on le crie, on le lit, on le cherche (être toujours vigilant au niveau réel des enfants).

Sonia, quant à elle, revient du CP, accueillie à grands cris par les autres, je leur rappelle que la récré a sonné.

Ah, oui! On y va quand même. On continuera tout à l'heure...Je bois un petit café, les enfants jouent...c'est la récréation.

10 h 20 : En classe, Agnès nous a rejoint, nous terminons le travail commencé. Pas le temps de préparer les temps de travail individuel, sauf pour Thierry et Sonia., les plus rapides. Emeric a laissé Antoine, l'orthophoniste, il vient terminer son travail.

10 h 45 : Bernard, le kiné est en avance. De grands bonjours l'accueillent. Aujourd'hui, il ne prendra pas d'enfants en rééducation individuelle mais travaillera avec tout le groupe et moi-même, Dominique, l'éducatrice, sans oublier trois enfants qui viennent régulièrement de leur CE1 dans notre salle d'éducation corporelle (commune à toute l'école).

11 h 30 : Gigi, l'aide maternelle est là. Embrassades. Tout le monde à la cantine.

13 h 30 : Fabienne est venue cet après-midi. Depuis quelque temps, sa mère préfère qu'elle se repose le matin.

Activités éclatées: on en parle rapidement en classe, assis sur le tapis.

Dominique part en salle de poterie avec Christelle et Fabienne. Fatah reprend le tirage de son dernier texte pour le journal de la classe. Eve, Sonia, choisissent Gigi pour une activité de couture (composition murale à terminer) pendant que Laurence a préféré rester seule pour une activité d'écriture. Emeric s'installe au coin lecture, tranquille et très sérieux.

Aujourd'hui Véronique s'endort. Elle est "absente", je la secoue et lui demande de venir se joindre au groupe que j'anime pour un découpage et collage d'un tableau sur la Camargue (en liaison avec tout un travail sur l'école: un opéra sur la Camargue mettant en scène des taureaux, des oiseaux et des chevaux, que nous montons pour la fête de la musique et surtout pour notre école (on se fait plaisir, nous et les enfants...)).

Tout en travaillant nous parlons de la piscine. Eve est très excitée d'y aller samedi pour la première fois. Je leur rappelle que les enfants du CE1 d'Anne-Marie viendront avec nous.

14 h 15 : On descend s'aérer. le soleil brille. Jeux de balles après la récré. On profite de ce petit printemps qui montre son nez. Fatah rejoint la classe d'Anne-Marie (en CP-CE1) et Eve celle d'Emilie (CE1).

16 h : retour de tout le groupe-classe. Sandra revient du CE2 de Geneviève en boudant. Que s'est-il passé ?...On verra. On fait les métiers. Sonia remplace Agnès absente pour le métier tableau. Christelle oublie de jeter un coup d'oeil sur le coin lecture. Je le lui rappelle. Véronique arrose les plantations de la classe. Je rappelle aussi à Thierry qu'il doit s'occuper des animaux. Vite, il est 16 h 15, on se retrouve pour le bilan de la journée autour de la table ronde. On consigne sur notre livre de vie:

Aujourd'hui le soleil est revenu
A la cantine il y avait des pâtes
Sandra a chanté dans la classe de Geneviève
Bientôt nous irons à la piscine
Fatah a terminé son texte sur le loup.

Il est 16 h 30 bien passé, vite, les taxis attendent et Thierry doit se dépêcher pour prendre le car comme les autres de l'école... Une journée comme les autres, mais qui ne ressemble à aucune autre.

Au delà de ce quotidien, que Darnard a voulu nous faire partager, et qui montre justement que le quotidien est possible; possible une intégration en milieu scolaire d'enfants très différents, se posent des questions délicates:

..le service de soins est officialisé. Bravo...mais la DDASS demande, à partir du moment où un prix de journée est fixé (210 F environ) des comptes à l'association gestionnaire (association APAH) qui, petit à petit, a laissé tomber notre caractère original, notre structure souple, à savoir l'école ordinaire.

Un exemple: l'éducatrice est payée 210 jours, nous Education Nationale en sommes à 177 jours de fonctionnement. On demande alors à l'éducatrice de travailler en dehors des temps scolaires avec les enfants de la classe, centre aéré, colonies. Où est l'intégration s'il faut créer des structures de loisir pour les 12 enfants de la classe alors que nous avons déjà travaillé avec les municipalités environnantes pour faire participer certains enfants à des colonies municipales... Nous allons tout doucement vers un Mini-IMP... j'ai le sentiment que nous nous sommes "faits avoir"... Mais le boulot continue...

3.2.5: Stratégies d'équipe et stratégies globalisantes : Si l'on a vu jus-

qu'ici des expériences dont un individu ou un petit groupe d'individus est moteur, puis dont la volonté déborde parfois sur une équipe d'enseignants, la classe de Bernard CHOVELON nous montre une stratégie beaucoup plus concertée, associant d'autres intervenants que les instituteurs. Il est bien évident qu'une intégration ponctuelle, une expérience restreinte de non-exclusion est auto-limitée, dépendant par trop d'un ou de quelques individus dans la masse inerte du système scolaire.

Le rêve... une équipe qui peut élaborer son propre projet, avec le concours d'autres intervenants, une municipalité et une administration compréhensive et mobilisée, un programme qui intéresse le quartier. Conditions rarement réalisées, évidemment. Que signifierait pourtant une intégration scolaire effective quand il y a exclusion sociale persistante? Nous avons choisi pour conclure d'évoquer certaines expériences qui ont impliqués la totalité d'une école, d'un collège, parfois d'un quartier.

Certaines de ces expériences sont maintenant connues qui associent un quartier à la prise en compte des échecs scolaires: par exemple celle du quartier de l'Alma à Roubaix où les habitants peuvent prendre en charge pour un soutien à domicile pendant les heures scolaires les enfants en difficulté (cf: Actes du colloque IIRP "Actions et recherches pour transformer l'école", janvier 1985, à paraître); on peut aussi penser à l'expérience-phare du collège de la Villeneuve, à Grenoble, dans laquelle la SES a été supprimée, pour rester en cohérence avec le projet de quartier qui a associé toutes les écoles. L'évaluation de cette expérience est en cours, avec une difficulté épistémologique significative: dans la mesure où il n'y a pas de SES on ne sait quels élèves il faut "tester" pour étudier leur évolution: faudra-t-il reconstituer un groupe fictif (d'où des précautions à prendre par rapport à l'effet Pygmalion (1)).

Ces expériences, pour exemplaires qu'elles soient restent encore très marginales. Plutôt que de les relater encore (on se reportera aux écrits qui viennent d'être cités), nous avons préféré donner la parole à une équipe, celle de Breuil-le-Sec, qui écrivait ceci récemment (Dossier-Documents de l'Éducateur n° 161, mars 1985, p. 6):

"Avant notre arrivée nous savions que les enfants de la classe de perfectionnement étaient relégués, montrés du doigt, nommés: "oh, les fous!" Nous avons voulu supprimer ce ghetto. Nous avons donc réparti les enfants de cette classe dans leur groupe d'âge. Nous voulions que au moins une fois, chaque enfant soit à la tête du peloton"

Au lieu d'avoir 4 classes surchargées et 1 classe de 16, nous avons formé 5 classes à effectif moins lourd, plus profitable pour tous.

La maîtresse de la classe de perfectionnement restait particulièrement vigilante quant à la réussite de ces enfants dans leurs différents groupes. Nos synthèses nous permettaient de trouver ensemble les solutions adaptées aux problèmes spécifiques de

(1) On trouvera un CR de cette expérience, plus récent que le livre paru chez Syros dans "12 années de classes hétérogènes" CES Villeneuve de Grenoble, 95 galerie de l'Arlequin, 38100 Grenoble) disponible au Centre de documentation de la Commission ES de l'ECEN).

chacun des enfants. Hélas, l'administration n'a pas tenu compte de nos constatations, n'a pas tenu compte de son acceptation de notre projet; elle nous a sommé de reconstituer le ghetto initial. Pendant que les enfants dits normaux étaient en ateliers décloisonnés au niveau de l'école, les enfants de la classe de perfectionnement étaient regroupés avec la maîtresse spécialisée.

Très vite les enfants se sont reconnus et ont revécu leur ségrégation. Alors le tonus qu'ils avaient retrouvé, le calme du fait de ne plus être considérés comme "fous", les progrès constatés dans leur groupe dès le début de l'année, tout cela a disparu.

Au bout de quinze jours, navrés de ce résultat, nous avons désobéi en éclatant à nouveau la classe de perfectionnement. Durant cette période, certains enfants se sont débloqués et ont réintégré le cycle normal, en C.E.S.

Nous agissions ainsi en prenant nos responsabilités. Finalement notre fermeté nous a valu la fermeture de cette classe au bout de quatre ans (douze enfants étaient régulièrement inscrits dans cette classe).

Bien sûr les enfants n'ont pas été transférés dans un autre lieu. Les effectifs ayant entre temps remonté, nous avons fait face de notre mieux aux difficultés de ces enfants".

Les différentes équipes que nous avons contactées, de nombreux rapports que nous avons lus, montrent ces deux constantes: la nette diminution de l'agressivité des enfants "intégrés" dans le cycle normal...et les risques sur les postes. Les chiffres sont là: 70 000 enfants en moins dans les classes spécialisées depuis 81, non par expériences positives d'intégration, mais par intégration sauvage, au fond de la classe près du radiateur...

Des expériences comme celles que nous venons d'évoquer, comme aussi bien celle de l'équipe de La Mareschale, dans les Bouches-du-Rhône, ou celle toute récente de la transformation de l'école de la rue Neuve à Tourcoing montrent en tout cas à quel point un projet d'ensemble, associant dès le départ une équipe complète, peut aider à l'intégration optimale des enfants antérieurement considérés comme "déficients". L'hétérogénéité reconnue et dynamisante des effectifs scolaires permet alors d'envisager des intégrations d'enfants en plus grandes difficultés;

Voici donc quelques apports de praticiens.

Ceux-ci ne demandent qu'à être complétés
évalués
décortiqués.

Ce ne sont que des échantillons,
qui ne représentent même pas la variété
totale des stratégies employées.

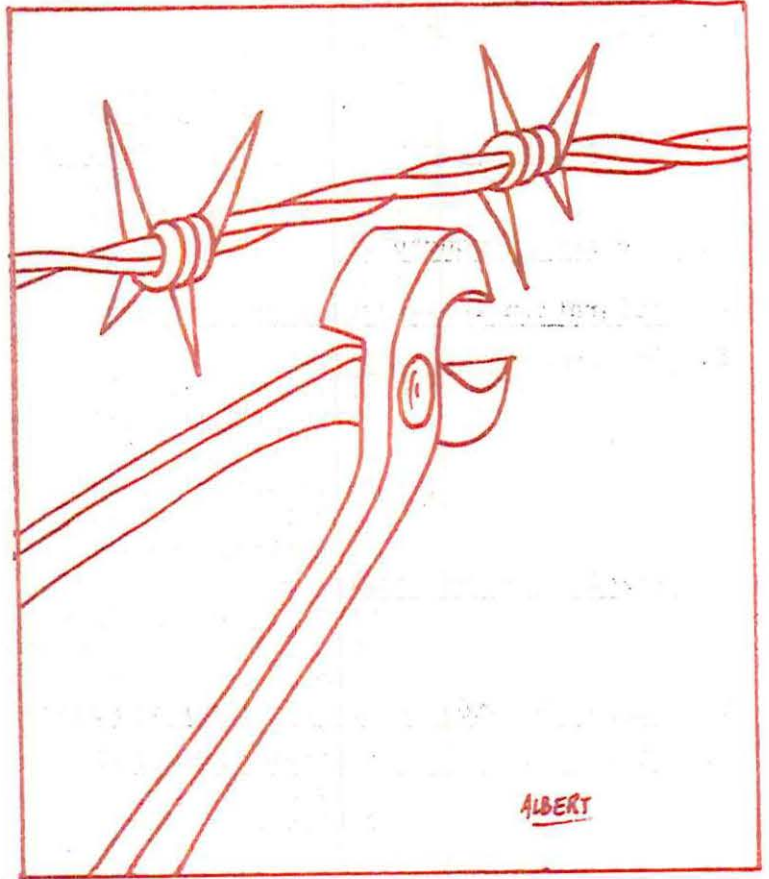
Nous nous efforcerons maintenant
de dépasser cette variété vers un modèle
possible qui l'ordonne.



CHAPITRE IV

STRATEGIES

D'INTEGRATIONS



Dans le précédent chapitre, qui, par sa longueur et l'importance centrale que nous avons voulu lui donner, sera l'apport principal, sans doute, des praticiens que nous sommes, ont été décrites des expériences ponctuelles, dépendantes des conditions locales, particulières, même si à travers elles on trouve une certaine communauté dans les difficultés, comme dans la mise en oeuvre.

Il faut quand même remarquer que ces expériences ont été possibles et se sont multipliées avec le soutien ministériel du cabinet Savary (même si ce soutien a parfois été insuffisant et qu'il y aurait beaucoup à dire sur les "circulaires" d'intégration). Il est donc à craindre, vu l'absence quasi-totale d'initiatives à ce sujet par les nouveaux occupants du ministère, que ce soit désormais encore plus difficile.

De ces diverses expériences, qui ne constituent qu'un échantillonnage limité des données que nous avons pu recueillir, nous pouvons en un premier temps distinguer divers "niveaux d'intégration", qui conduisent à des stratégies différentes.

Le tableau que nous présentons page suivante en donnera une vision d'ensemble.

1. Ségrégation-exclusion:

- Soins à domicile
- Etablissement hyper-ségrégatif (internat)
- Etablissement ségrégatif (externat)

2. Classes et structures fermées dans une école:

- Structures fermées (S.E.S.)
- Classes fermées (perf., etc...)

3. Intégration ponctuelle:

- Activités sans repère temporel ni régularité

4. Intégration individuelle partielle:**5. Décloisonnement partiel:**

- Activités régulières et définies (quelques heures):
 - * un groupe d'élèves va vers une autre classe (ou plusieurs)
 - * la perf, la classe spéciale, devient classe ouverte
- Décloisonnement soutien:
 - * le maître de la classe spéciale est utilisé pour du soutien
 - * classe ouverte, pour les activités de soutien

6. Décloisonnement total:

- Brassage des groupes de plusieurs classes dont la (les) classes spécialisées, l'enseignant "spécialisé" gardant une classe, au même titre que les autres

7. Classe "éclatée" avec maître en surnombre:**8. Disparition de l'Enseignement Spécial:**

- "Sauvage"
- Réfléchie: * Localement
- * En général

4.1 : Réintégrer : Dans le cadre des structures fermées (niveau 1 et 2), quand la réintégration d'un jeune dans la scolarité habituelle est envisagée, il n'y a pas de maîtrise possible de cette réintégration: elle dépend de l'extérieur ce qui met une limite importante, particulièrement dans l'école française:

- Aucune passerelle n'est envisagée: il n'existe guère de contacts autres qu'exceptionnels entre cycle banal et cycle spécial: l'un et l'autre se fantasment mutuellement. Il y a une distorsion énorme par exemple entre le niveau officiel exigé dans les classes habituelles et le niveau scolaire réel de leurs élèves: l'exigence des programmes est théorique et ne correspond pas à leur assimilation véritable par les enfants.
- Aucun service de suite n'est prévu.
- Aucune étude sérieuse des réintégrations n'est possible.

Dans ce contexte, la réintégration est un pari sur les capacités du jeune à se réinsérer dans une école (et souvent dans une famille), qu'il a quitté depuis parfois bien des années, par la petite porte, et, comme tout pari, il comporte une part de risques qu'il importe de mesurer au cas par cas: aucune stratégie globale de réintégration ... n'existe, tout au plus se situe-t-elle comme technique de sauvetage utilisable pour certains jeunes.

Toutefois la réintégration reste une stratégie indispensable car elle correspond à une réelle nécessité: elle est une chance supplémentaire pour l'enfant en difficulté.



Comment améliorer cette chance ?

Des chercheurs américains, dans le cadre de leurs études des programmes d'intégration (mainstreaming) mis en oeuvre aux U.S.A. et au Canada, ont montré l'importance de la préparation du milieu d'accueil. Celui-ci n'est pas seulement l'équipe d'enseignants, mais aussi le groupe de pairs et des parents d'élèves (1).

Cependant ces auteurs n'ont pas encore été véritablement capables de définir les types de formation et de préparation nécessaires. Dans certains cas cette formation peut s'avérer indispensable (intégration des jeunes à fort handicap, utilisation de certains matériels spécifiques et sophistiqués...) mais elle véhicule certaines contradictions:

- Elle induit les risques d'effet Pygmalion et de ségrégation dans l'intégration qui reste la difficulté principale: parler d'intégrer c'est déjà exclure.
- Une telle formation ne peut être qu'une tras-formation.

4.2: Intégration ponctuelle : Monique Méric, qui nous a relaté son expérience en collège, s'interroge: quelle est l'efficacité réelle de l'intégration limitée à des activités précises et peu fréquentes? Après un an d'expérience les élèves de son collège refusent en général de se rendre à la SES, soit que les élèves les plus faibles vivent cela comme une officialisation de leur échec, soit qu'il y ait une opposition plus générale. Dans les activités communes, les groupes restent séparés, la difficulté principale est la cohabitation de groupes sociaux préexistants, d'autant que l'image des classes spéciales est le plus souvent très négative.

L'expérience de Monique Méric, comme celle d'André Briand, montre que la condition sine qua non à une intégration ponctuelle est un changement dans la perception de la classe spéciale par les autres enseignants et les autres élèves. C'est le fameux "changement des mentalités" dont parlait M. Savary.

De ces expériences nous pouvons abstraire une loi pour l'intégration:

Les enseignants des classes spécialisées sont eux mêmes intégrés par les autres enseignants dans la mesure où ils sont à même de leur apporter une aide dans leurs pratiques pédagogiques.

Ce type de travail nécessite une certaine concertation entre les enseignants en tant qu'embryon de travail d'équipe. Il est à noter qu'à ce niveau une efficacité partielle existe quelle que soit la volonté pédagogique des divers intervenants (par exemple dans le cadre d'un P.A.E.). Les difficultés que nous avons rencontrées se situent au niveau des groupes d'élèves; la réussite d'une telle expérience peut être facilitée par la prise en compte d'un projet qui émanerait des jeunes eux-mêmes. Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure il est possible de préparer un groupe de jeunes avec efficacité, à une intégration ponctuelle, en effet, limitées dans le temps et la régularité, ces expériences ne permettent guère la création de réseaux affectifs et sociaux susceptibles de mixer des groupes préexistants S'agit-il réellement d'intégration ?

Ce "niveau d'intégration" n'est une solution à long terme que si nous le considérons comme une étape vers l'intégration, étape qui peut être dérisoire dans les faits, mais fondamentale dans le cheminement des mentalités.

4.3: Intégration individuelle partielle : Il est tentant pour certains enfants dont le niveau paraît supérieur à la moyenne des élèves de la classe spéciale, et qui présentent cependant trop de faiblesses spécifiques pour être intégrés totalement dans une classe habituelle, de les intégrer pour des activités qu'ils pourraient suivre. La principale difficulté réside dans la perception de ces enfants par le maître de la classe d'accueil. Les américains nous apportent une réponse sans appel (2):

"Les enfants intégrés étaient vus par les enseignants comme des élèves à part entière si le programme d'intégration portait sur la durée totale et comme des "visiteurs" si la durée d'intégration était partielle".

(1): cf. Alexander et Strain, Psychology in the school, 1978-15; cité par J. Simon, in HOMO XXII, p. 55, Toulouse-le-Mirail, 1982.

(2): Guerin et Sztatlocky, Exceptionnal children, 1974-41, p. 173-179.

D'autre part combien d'intégrations de ce type ont eu lieu "à côté du radiateur ?"



Nous nous permettons alors d'affirmer avec force:
Pour espérer une réussite 3 conditions sont nécessaires:

- Un accord minimal sur les méthodes pédagogiques employées, en particulier sur l'individualisation des apprentissages.
- Une programmation et une évaluation réelles, garanties par un véritable travail en équipe, centré sur l'enfant.
- L'appartenance officielle de l'enfant à la classe banale et non à la classe spéciale.

Si ces trois conditions ne sont pas réunies, l'intégration individuelle partielle est le plus grand des dangers et la pire des solutions pour l'enfant, sous le couvert de bonne conscience.

4.4: Décloisonnement partiel : Le décloisonnement entre classe spéciale et... classes banales est la solution la plus fréquemment mise en oeuvre pour tenter d'aller au delà des intégrations individuelles, en s'adressant à une structure plus importante dans l'école. Le décloisonnement peut prendre les figures les plus diverses qui demandent une organisation plus précise et définie; il varie suivant la tranche horaire qui lui est allouée et suivant les activités qui y sont proposées, autant que par son organisation. Ce qui est commun, en dépit de cette multiplicité, c'est qu'il s'adresse à un groupe conçu comme support de l'intégration. Cette espèce de fonctionnement a été fortement encouragé, il fut un temps, par la hiérarchie autant que par la mouvance syndicale.

Les principaux types de décloisonnement sont les suivants:

Décloisonnement par des activités régulières (quelques heures), bien définies:

- un groupe d'élèves de la classe spéciale se rend dans une ou plusieurs classes. On tombe là sur le type de difficultés et les mêmes conditions de réussite que pour les intégrations ponctuelles et individuelles (par exemple rejet de groupe à groupe).
- la classe spéciale devient une classe ouverte: elle reçoit temporairement des groupes d'enfants d'autres classes pour certaines activités: soutien, activités créatrices, journal scolaire, etc... Nous reviendrons sur le soutien, ce qui semble nouvellement en jeu ici, c'est la transformation de l'image de la classe spéciale pour les enseignants, pour les autres élèves, pour les parents.

* Paradoxalement pourtant, une telle tentative peut conforter cette image: si la classe spéciale n'est qu'une classe de soutien, elle devient spécialiste des problèmes d'échec scolaire, avec toutes les fuites et les fixismes possibles dans la classe origine quant aux problèmes des difficultés d'apprentissage.

Si la classe spéciale devient "la classe où l'on s'amuse", elle conforte aussi la croyance en une pédagogie spécialisée ou, à l'inverse et complémentaiement, en un lieu sans sérieux ni rigueur, où l'on ne fait rien sinon surveiller et jouer.

* Pour éviter ce type de contradictions, la solution mise en place doit s'inscrire dans un projet commun aux classes concernées et qui soit réellement porteur: la classe spéciale est "banalisée" comme un lieu commode d'aide effective pour la réalisation des projets. D'autre part il est indispensable que ce ne soient pas les seuls élèves en échec scolaire qui se rendent dans cette classe spéciale.

* Aussi l'utilisation du maître de la classe spéciale pour du soutien lors des activités décloisonnées présente le même type d'inconvénients en élargissant l'exclusion à un certain nombre d'élèves, si l'on cantonne ce rôle au seul soutien.

Encore une fois ce niveau d'intégration ne peut être considéré comme définitif et suffisant, comme une fin,

mais comme une simple étape.

4.5 : Décloisonnement total : La classe spéciale disparaît, en tant que telle : son effectif est mêlé à celui d'une ou plusieurs classes (et non réparti dans toute l'école), avec un projet commun. Les avantages immédiats sont aisément discernables :

- Diminution de l'effectif des cxclasses; au lieu d'avoir par exemple 22+22+10, on a 3 fois 18 élèves, d'où bien sûr une individualisation du travail rendue plus aisée.
- Hétérogénéité de fait.
- Disparition de l'étiquette dévalorisatrice.
- Disparition de l'étiquette "spécialiste".
- Responsabilisation des enseignants.
- Richesse du travail en équipe et de la co-formation.
- Aucun moyen supplémentaire n'est exigé...

MAIS un tel type de fonctionnement ne peut être rentable qu'avec un minimum pédagogique commun (et vital) :

- * travail en équipe
- * individualisation
- * socialisation (coopération, pédagogie du projet etc...)
- * prise en compte de la globalité de l'enfant et de son milieu

Ce type de fonctionnement élimine de fait une certaine conception du maître omnipotent, puisqu'il n'est plus seul: les groupes-classes eux-mêmes ont des activités décloisonnées.

Il présente cependant un danger et une limitation:

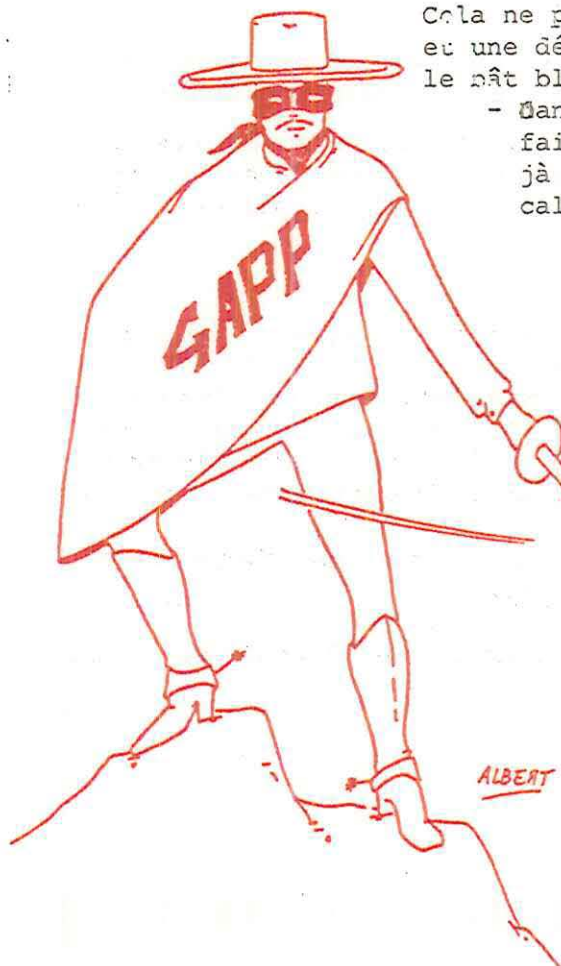
- **Un danger:** celui de la disparition de ce moyen qu'est l'adulte responsable antérieurement de la classe spéciale, l'administration en tirant parti pour la suppression du poste (ou au contraire pour envoyer dans ces classes tous les élèves en grande difficulté (1)).
- **Une limite:** il n'y a pas de remise en cause des autres classes de l'école (d'où un risque de marginalisation de l'expérience) et peu de prévention des difficultés.

4.6 : Classe éclatée avec maître en surnombre : La classe spéciale disparaît: les élèves sont ou répartis dans les autres classes ou il y a arrêt du recrutement en classe ségrégative, et dans les deux cas mise à disposition pour l'école de l'enseignant de cette classe comme maître en surnombre.

Cela ne peut s'envisager bien sûr sans un projet commun précis et une définition du rôle du maître en surnombre. C'est là, où le bât blesse:

- Dans la quasi-totalité des cas, le maître en surnombre fait du soutien et nous retombons dans les errements déjà évoqués (fuite des problèmes d'échec scolaire, médicalisation par la spécialisation, effet-Pygmalion, etc).
- Nous concevons différemment ce rôle:
 - * Le maître en surnombre aide les autres classes à la réalisation des projets qui permettent l'intégration de tous les enfants.
 - * Il vient dans la classe pour permettre au maître responsable d'être plus attentif et disponible aux élèves en difficulté et éventuellement de faire, lui, du "soutien".
 - Il a un rôle de formateur sur le terrain, ne serait-ce que par le poids du regard de l'autre dans la pratique quotidienne.
 - IL permet d'échapper aux relations de fascination à un seul individu et

(1): Cf. un excellent article in l'Ecole Libératrice n° 25, 27 avril 1985, p. 10 "Intégration ou dilution". Evidemment nous sommes plus critiques que nos camarades du SNI-PEGC quant au rôle des GAPP, que nous recevons différemment que l'illusoire pratique du soutien.



donc de dédramatiser certains conflits adulte/enfants.

- Il aide à l'analyse du groupe.
- Il aide à la coordination des projets d'école.

Ainsi son rôle peut être générateur de transformations et essentiellement préventif. Toutefois, au delà de ce rôle "idéal", sinon idéalisé, on peut se demander si, pour l'administration ce n'est pas le chemin le plus sûr pour récupérer un poste.

Qui doit jouer ce rôle ? N'y a-t-il pas aussi le mythe du super-instituteur ? peut-être faudrait-il prévoir une rotation dans l'équipe,

Ce rôle ne pourrait-il être tenu par le GAPP ? D'une part l'étiquette "spécialiste" risquerait de devenir indélébile, d'autre part force est de constater que dans la pratique la préférence est au soutien individuel: il faut aussi une rupture et une concientisation pour travailler autrement en GAPP.

4.7 : Disparition de l'Enseignement Spécial : Nous nous acheminons avec ces dernières stratégies vers une disparition de l'Enseignement Spécialisé. Cette disparition peut être de diverses natures:

- **Sauvage:** C'est la voie qui est actuellement suivie (au moins dans les circonscriptions). Récupération des postes et largage des enfants en difficulté dans les classes qui n'ont guère évolué vers un meilleur accueil de ceux-ci. D'où 2 risques: ou une confortation de leur échec scolaire, ou, dans le cas de handicaps réels ou d'échecs plus massifs une orientation vers des structures hyper-ségrégatives.
- **Réfléchie:** Dans un milieu précis: projet d'équipes selon des critères pédagogiques et éducatifs tenant compte des différentes conditions sociales et personnelles.
Dans une politique nationale, ou au moins départementale, qui propose un autre modèle pour l'école, conçue comme milieu d'éducation. Ce qui nous amène au chapitre suivant...

Cette disparition de l'E.S., comme toute expérience d'intégration nécessite une évaluation concrète, telle qu'elle n'existe absolument pas dans l'E.N. :

- Intérêt comparé des différentes formules pour l'acquisition des connaissances,
- Evaluation de l'intégration sociale et affective,
- Evolution du système,
- Autoévaluation de leur cursus scolaire et social par les enfants (techniques de l'autoévaluation: brevets, échelles, etc...cf. notre dossier Evaluation).

A ce niveau là, et dans cette finalité, les tests scolaires, psychologiques, socio-métriques sont parfaitement utilisables: plus que l'enfant c'est le système qu'ils jugeront enfin officiellement (ce qu'ils sont déjà capables de faire).

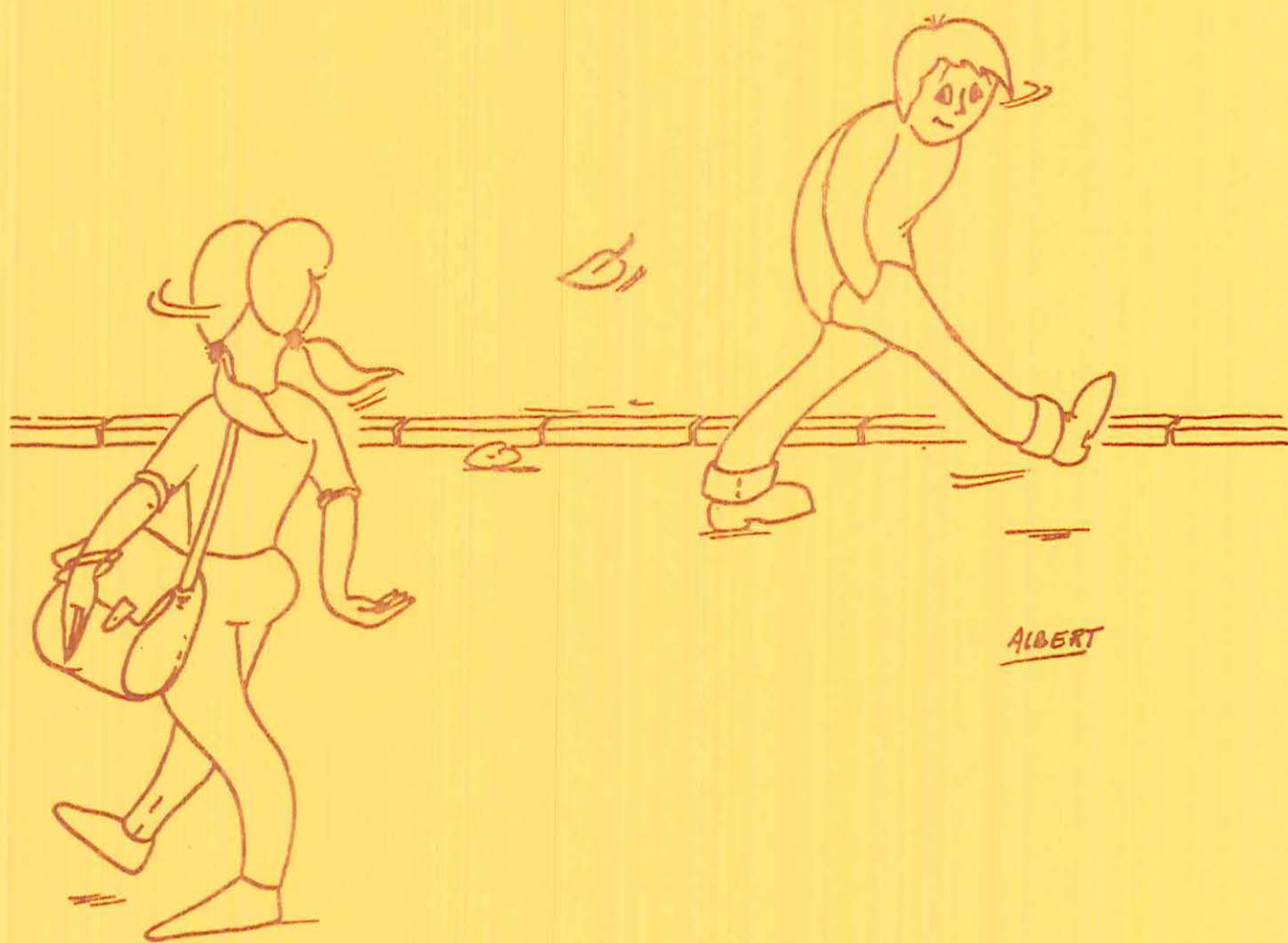
Nous aurions pu, dans ce chapitre évoquer d'autres stratégies. Ainsi celle qui nous était proposée par un I.D.E.N. qui consistait à faire faire de courts stages de 1 à 3 mois en "classe d'adaptation ouverte". Nous ne l'avons pas fait car cela ne nous semblait pas de l'intérêt de l'enfant (comment réintégrer sans difficultés insurmontables en cours d'année dans ce cas?) le survol rapide que nous avons fait en tout cas nous amène décidément à cette conclusion :

Proposer une stratégie efficace à long terme pour que chaque enfant puisse s'intégrer dans l'école est impossible.

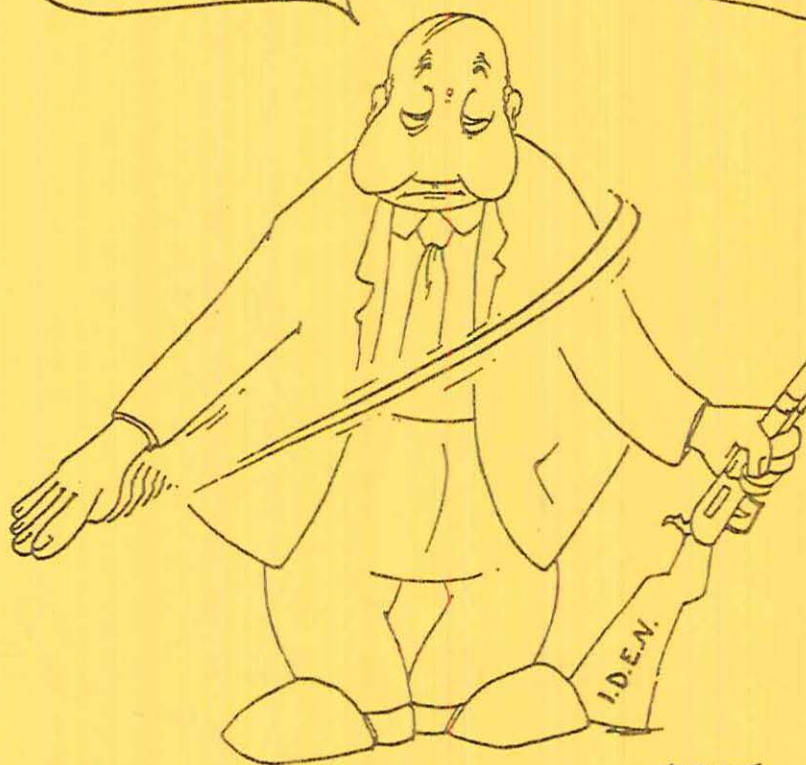
Sans changer l'école du moins.

8

UN AUTRE
MODELE
POUR L'ECOLE



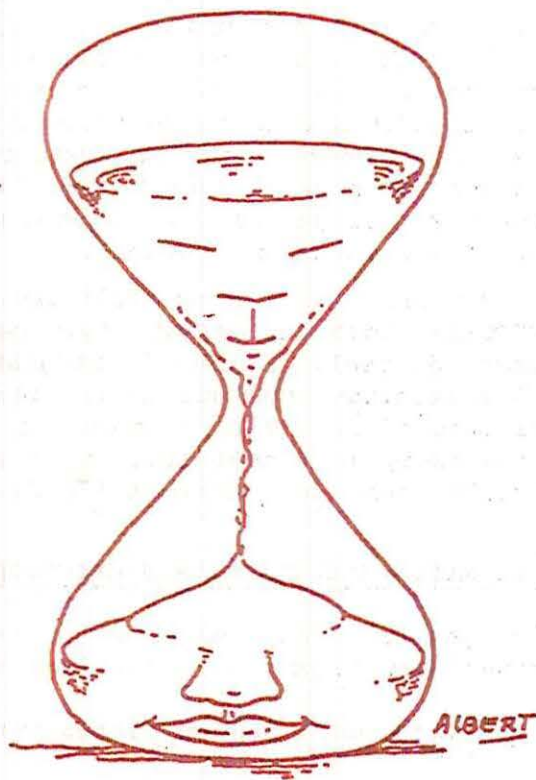
LES CLASSES
DE PERF'
SUPPRIMÉES!!



ALBERT

CHAPITRE V

TRANSFORMATION DES STRUCTURES



Dans la première partie de ce dossier, nous avons tenté de montrer pourquoi nous remettons en cause l'Enseignement Spécialisé, principalement pour les côtés ségrégatifs qu'il présente. Dans la deuxième partie nous avons voulu présenter diverses stratégies possibles actuellement pour aller vers l'Intégration maximum de tout enfant dans l'école. On se rend toutefois compte que nous avons particulièrement insisté sur le cas des enfants dont l'école est responsable d'une grande part de leur inadaptation et qui constituent la majorité des effectifs de l'Enseignement Spécial. On pourra nous reprocher cela, mais, nous l'avons dit: nous n'aimons pas le silence pudique qui les entoure au niveau des discours sur l'Intégration.

Nous avons aussi remplacé le singulier de l'Intégration par le pluriel des Intégrations. C'est là un point stratégique et théorique fondamental: la place faite aux individus, aux initiatives multiples, à l'activité de celui qui s'intègre dans un groupe, ou du groupe qui lui fait place. Mais cela est en fait surtout valable pour les Réintégrations: nous insistons sur les stratégies qui permettent une stratégie intégrative préventive, c'est-à-dire, après tout, qu'il n'y soit nul besoin de parler d'Intégration. L'Intégration est un concept piège: en réalité il y a deux stratégies-clefs, celle de la Réintégration et celle de la non-exclusion; c'est cet ensemble qu'on peut appeler Intégration.

A terme, on souhaite, comme tout le monde, que tous les individus soient acceptés, intégrés, respectés, dans les structures de l'Enseignement banal, ou tout au moins dans les structures les moins ségrégatives possibles. On a pourtant vu que ce n'était pas aussi simple que le "y a qu'à": la résolution des problèmes de l'enfance en difficulté ne peut être approchée que par une réforme en profondeur du milieu scolaire (milieu auquel nous avons cantonné notre étude, mais nous n'avons pas la naïveté de croire que l'école est la seule porteuse de solutions, ou de tares, bien évidemment).

Dans cette dernière partie nous avons voulu présenter, en guise de conclusion "un autre modèle pour l'école". Un modèle qui tiennent compte de toutes les difficultés d'insertion scolaire du jeune, mais qui tente de changer l'école en fonction des difficultés et non l'inverse. Cependant, auparavant, il nous a semblé nécessaire d'indi-

quer, pour les structures principales de l'Enseignement spécialisé comment leur fonctionnement pourrait être amélioré, dans le sens d'une meilleure efficacité pour l'intérêt des enfants. On pourrait lire ces deux derniers chapitres comme contradictoires: alors que nous prônons un changement global dans l'école, nous présentons aussi des "revendications catégorielles" qui vont dans le sens d'une pérennisation des structures. Nous n'aurions pas ainsi fait le choix entre réformisme et révolution. Nous répondrons à cela que d'abord nous ne sommes pas des politologues, ni des délégués du personnel, dans ce dossier: nous préférierions bien sûr les lendemains qui chantent, mais en attendant, que faire avec ces enfants là, que nous avons dans nos classes ? Nous ne pouvons remettre cette question à demain. Ce qui n'empêche pas d'avoir un quart d'heure d'avance.

Par ailleurs, soyons réalistes: l'école ne peut pas tout. Prétendre qu'elle peut "INTEGRER" tous les enfants fait partie du discours totalitaire, et participer à sa coupure du réel. Au mieux l'Intégration ne peut être qu'une courbe asymptote qui jamais n'atteindra son but. Nous savons bien que les problèmes ne sont pas simplement scolaires et qu'ils sont empreints de toutes les difficultés posées par le chômage, l'urbanisme, la dissolution de la famille, etc... Elle n'est qu'un des aspects d'une nouvelle prise en charge de l'enfance qui est encore à inventer.

AMELIORATION DES STRUCTURES EXISTANTES : Plutôt que d'étudier les structures une par une comme nous l'avons fait dans notre première partie, nous essayerons de regrouper les problèmes communs, quitte à s'en démarquer ensuite pour les problèmes spécifiques.

1/ Pratiquer une pédagogie intégrative :

le premier pas vers l'Intégration consiste en une prise de conscience de la nécessité de celle-ci et du caractère ségrégatif des classes complètement fermées aux autres et aux apports du monde extérieur.

En ce sens certaines actions pédagogiques, préconisées par les praticiens du mouvement Freinet entre autres, permettent de faire un pas important vers l'ouverture des classes spécialisées...comme d'ailleurs de n'importe quelle classe.

Par les activités et l'organisation qui sont préconisées, la classe devient le lieu de productions tournées vers l'extérieur: le journal scolaire en particulier peut permettre de changer radicalement une image de marque compromise et montrer que "ces enfants" sont des enfants comme les autres, capables d'une oeuvre de qualité. De même la correspondance scolaire en élargissant le monde perçu permet de vaincre ce sentiment d'isolement qui facilite repli sur soi et fixations.

La pédagogie coopérative, en amenant progressivement les enfants à une plus grande autonomie c'est-à-dire par exemple à l'élaboration et au respect des lois établies en commun, permet une meilleure maîtrise du champ social, et donc peut faciliter une éventuelle réinsertion.

Parce qu'elle est une pédagogie d'écoute, de relations et de parole authentiques centrée sur l'enfant, la Pédagogie Freinet permet cette rupture avec l'école aliénante et inadaptante. Nous ne pensons d'ailleurs pas que la Pédagogie Freinet soit la seule pédagogie capable d'arriver à de tels résultats, et nous avons des positions souvent très voisines de celles des autres mouvements pédagogiques (on peut penser par exemple à la pédagogie du projet, aux pédagogies institutionnelles, etc).

2/ Redéfinir les objectifs de l'enseignement spécialisé :

- La notion de déficience intellectuelle qui possède des bases épistémologiques peu sûres, est en outre une "étiquette" dévalorisante qui, aux yeux de l'observateur, de l'enseignant, comme du sujet lui-même induit des effets néfastes et durables. Désigner les jeunes que nous recevons comme des handicapés mentaux sur la seule base du Q.I. c'est marquer d'un sceau ineffaçable, d'un terme pseudo-scientifique et existentiellement catastrophique des enfants surtout victimes de l'échec scolaire, échec de l'école actuelle pour la prise en charge positive des différences. L'enfant est saisi dans ses impossibilités et non ses possibilités: cela est vrai pour toute l'ap-



préhension commune du problème de l'enfance handicapée, dont l'être devient le seul handicap (effet de "hâlo imaginaire").

Il est donc nécessaire de supprimer les étiquettes dévalorisantes, même si cette mesure est surtout symbolique. Cela ne signifiera évidemment pas qu'il n'y aura plus de "débiles", de gosses en difficulté. Il s'agit surtout d'éviter les transferts (entre autre l'effet dit Pygmalion) et de considérer l'enfant comme un être à part entière, avec ses possibilités de développement.

Nous remettons d'ailleurs en cause l'usage, sinon l'existence de certains tests qui, à des facteurs socio-culturels associés, sous un discours extrapolé des facteurs génétiques.

- Les structures de l'enseignement spécialisé: des structures d'intégration :

L'enseignement spécialisé ne doit plus être une voie de garage: le slogan pourrait être : "Un enseignement qui débouche sur un avenir digne de ce nom".

C'est dire surtout, ce que nous développerons plus en détail, l'importance d'une amélioration de la formation professionnelle des jeunes, particulièrement en SES, en IMPRO, en ENP, c'est dire aussi l'importance du service de suite.

C'est dire aussi que dès l'éventuelle orientation dans l'enseignement spécialisé des contacts étroits doivent être maintenus avec le milieu d'origine, qui, jusqu'ici est celui qui sera le seul à pouvoir aider le jeune à sa sortie de l'école, quand les professionnels l'auront "lâché" pour des raisons avant tout structurelles (sauf en cas de service de suite). C'est aussi la nécessité d'éviter tant que faire se peut le placement en structures d'internat hyper-ségrégatives et dont la sortie est plus difficile encore (comme il y a des degrés dans l'intégration il y a des degrés dans la ségrégation).

La disparition symbolique de l'AES (adaptation - éducation spéciale) en A.I.S. (adaptation-intégration scolaire) est un virage symbolique intéressant. Les structures de l'enseignement spécialisé peuvent devenir des structures d'Intégration pour les enfants les plus en difficulté (handicaps mentaux lourds, mal-voyants par ex.)

L'exemple de la classe intégrée de Bernard Chovelon en est une bonne illustration. Cependant, il faut attirer l'attention sur les faits suivants: cela ne sera possible que si le problème des enfants en échec scolaire "débilités" par le cursus actuel suivi dans l'enseignement spécialisé n'est pas d'abord résolu. Il y a un grand risque: risque pour les enfants "déficients intellectuels" de reconnaître dans le plus handicapé une image négative de lui-même (je suis fou, car dans une classe de fous), risque pour l'enfant handicapé d'être rejeté par le groupe classe du fait de refus de cette image négative.

3/ Réformes structurelles :

- Suppression du système des prix de journée: remplacement pour les établissements par une enveloppe globale, qui permettra de ne pas "garder" quelques années supplémentaires des enfants qui pourraient bénéficier d'une réintégration.
- Arrêt de la disparition "sauvage" des postes d'instits des classes spécialisées: cette revendication n'est pas catégorielle, elle est justifiée par l'importance de ces postes dans la lutte contre l'échec scolaire au niveau de tous les projets d'"Intégration". L'après-Savary montre un très net recul du terrain pour tenter des expériences de ce type par peur de perdre ce moyen. On l'a vu cette crainte est amplement justifiée. Il y a maintenant tendance dans l'éducation nationale à une nouvelle "chasse au débile" pour maintenir les postes.
- Réforme des procédures de placement: l'enfant doit être obligatoirement entendu dans la perspective d'une codification plus globale du droit des enfants, ainsi que son enseignant. Ce dernier doit connaître (stages d'au moins une semaine)

les lieux où risquent d'être placés les enfants.

4/ Réformes pédagogiques et éducatives :

La formation professionnelle: Elle doit être améliorée quantitativement et qualitativement. Pour améliorer la situation et réparer l'injustice, nous souhaitons des solutions souples et diversifiées:

- Compte-tenu des difficultés rencontrées par certains élèves il serait nécessaire de leur assurer 3 à 4 années de formation professionnelle à la SES (au lieu de 2 ou 3)
- - Compte-tenu du nombre de spécialités enseignées, d'autres devraient pouvoir prolonger la formation reçue à la SES, ou l'ENP, ou l'IMPRO, par un apprentissage - dégagé de l'actuelle emprise patronale - dans les LEP qui seront aménagés par transformation des actuelles C.F.A.
- Compte-tenu des progrès parfois sensibles, mais fragiles, réalisés par certains, il faudrait accroître les possibilités d'accueil en LEP à 16 ans, ce qui serait en outre un élargissement du champ professionnel. En son temps la création des SES a consacré le droit d'accueil de tous les adolescents au lycée, élément obligatoire d'une politique intégrative.
- Compte-tenu du sentiment de saturation par rapport à une école insuffisamment armée ressenti par certains, il ne semble guère souhaitable de décréter la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, d'autant que le grand adolescent est amplement capable de faire lui-même le choix. Le problème est bien plutôt de rendre la suite des études attractive et utile. Cela passe par une entrée massive du monde des travailleurs à l'école.
- Des ateliers professionnels plus variés sont nécessaires, de même un enfant doit pouvoir participer à un atelier qui l'intéresserait mais se pratiquerait ailleurs, voire même en LEP.
- Il s'agit également d'étudier en aval comment ouvrir le monde du travail aux jeunes gens non-qualifiés ou dans l'impossibilité d'acquérir une formation-qualification élevée, surtout, sur le plan théorique, pour qu'ils puissent trouver un emploi stable sans être pour autant sous-payés. C'est-à-dire multiplier les occasions de formation adulte et de promotion interne. Les recherches menées au niveau du C.A.P.U.C. (certificat d'aptitude professionnelle par unités capitalisables) semblent aller dans ce sens, mais encore faudrait-il que la législation protège les jeunes gens d'une exploitation de leur force de travail réelle, même si leur formation n'est pas sanctionnée par un diplôme complet (toutes les unités pratiques et pas les théoriques, en général), par ailleurs la possibilité de rattrapage à la moyenne doit être obtenue (problème du français comme barrage à l'obtention du CAP pour les jeunes d'origine non-francophone).

Le projet pédagogique et le travail en équipe : Plus qu'ailleurs encore les Institutions spécialisées voient le développement de "maladies institutionnelles" très dommageables aux jeunes accueillis. Pour pallier à ce type de problèmes, mais aussi par précaution, l'agrément des établissements doit se faire non plus sur des critères administratifs et sanitaires mais sur des critères pédagogiques et éducatifs.

Le projet éducatif et pédagogique de l'établissement doit définir les rôles et les pouvoirs dans un but de démocratisation, d'une manière négociée. Le gestionnaire en particulier ne doit être en aucun cas le responsable pédagogique: le pouvoir de décision appartient à l'équipe et aux enfants.

Dans toute école, tout collège, tout établissement recevant des enfants en difficulté ou tentant une expérience d'intégration, seul le travail en équipe est à même de garantir à terme la réussite et la pérennisation de l'expérience. Une véritable équipe ne peut être constituée que sur un projet commun.

La clarification des rôles et des statuts des établissements, et l'expérience des conflits éducateurs-instituteurs nous font souhaiter que soient regroupés sous une même administration, celle de l'Education nationale, l'ensemble des personnels de l'établissement.

L'ouverture aux autres intervenants et le développement de l'Action en Milieu Ou
vert: Dans la constitution des équipes il faut aller vers la création d'équipes vé-

ritablement pluri-disciplinaires. Entre autres participation à celles-ci d'éducateurs spécialisés, ou tout au moins, possibilité de collaborer avec eux, à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Le contenu et les méthodes de travail devraient, là aussi, être définis dans un projet d'ensemble.

Un travail serait à développer encore plus qu'actuellement, avec les animateurs des maisons de jeunes, bibliothèques enfantines et municipales, avec les services de l'AEMO, de l'éducation surveillée et les éducateurs de quartier.

Nous pensons que le travail en milieu ouvert et le travail de secteur peuvent constituer une avancée. Le développement du travail social, particulièrement de l'A.E.M.O. et de la Prévention, est une condition nécessaire au recul des structures lourdes. Il est d'ailleurs bien connu que si le travail en milieu ouvert ne répond pas à son actuelle mission c'est essentiellement par les conditions de travail démentes qui lui sont faites (une assistante sociale de secteur peut couvrir jusqu'à 1.500 cas et plus un éducateur d'A.E.M.O. suivra rarement moins de 50 à 60 familles). C'est un choix éducatif nouveau qui doit être fait en reportant massivement les postes d'éducateur en internat en poste en milieu ouvert et en prévention.

Evidemment on peut légitimement se méfier d'un encadrement qui ne serait qu'un prétexte à une mainmise plus directe sur la famille, mais quoi qu'en soient les contradictions cette solution a au moins l'avantage d'éviter les déportations.

Réforme de la formation : Pour le développement du travail en équipe pluri-disciplinaire, le grand écueil est celui

du choc des fonctions, particulièrement entre éducateurs et instituteurs. Pour l'éviter, les relations personnelles ne sont pas suffisantes; longtemps encore il y aura enfermement dans des rôles. Un tronc commun de formation doit exister, dans les mêmes écoles, avec travail et stages en commun. On ne peut indéfiniment opposer l'éducatif et le pédagogique : les enfants sont des êtres complets, la formation des enseignants et des éducateurs doit en tenir enfin compte.

Le fantasme du dispensateur de savoir est très ancré chez les éducateurs quand ils assignent son rôle à l'école, n'a d'égal que le refus de prendre en compte le désir des enfants et leurs caractères individuels chez



les enseignants, nous y reviendrons.

Réforme de l'internat : L'internat est, à l'heure actuelle, une des seules façons de pouvoir aider les jeunes en très grave difficulté sociale et familiale. Il est un de leurs atouts. Mais l'esprit-caserne dans lequel il est conçu empêche toute efficacité réelle, en créant des lieux à hauts risques, coupés du monde et enfermés sur l'assistance et la dépendance. L'internat sera positif dans la mesure où il est considéré comme un moyen éducatif d'apprentissage de la démocratie, un lieu où les jeunes conquièrent leur autonomie les préparant ainsi à leur future intégration sociale, et non plus comme un simple lieu de gardiennage, cela implique évidemment que la démocratie et l'horizontalité règne entre les adultes.

Cet internat éducatif et ouvert (1) doit être considéré comme le relais par lequel le jeune doit passer, afin de réaliser son intégration dans la société. Un relais non définitif mais capable d'actions temporaires. Enfin par les activités que propose

(1): Utopie? Voeux pieux ? Certes non: pour voir comment cela est possible, et depuis de longues années Cf. le dossier de Pierre Yvin, "Vers une Communauté Educative", bilan de nombreuses années de travail à l'E.N.P. de Rennes et Nantes (Dossier N° 16 de la Commission, s'adresser à Jean MERIC, 10, rue de Lyon

l'internat, l'établissement constitue un lieu d'enrichissement personnel et culturel, un moyen de lutte contre l'inégalité culturelle.

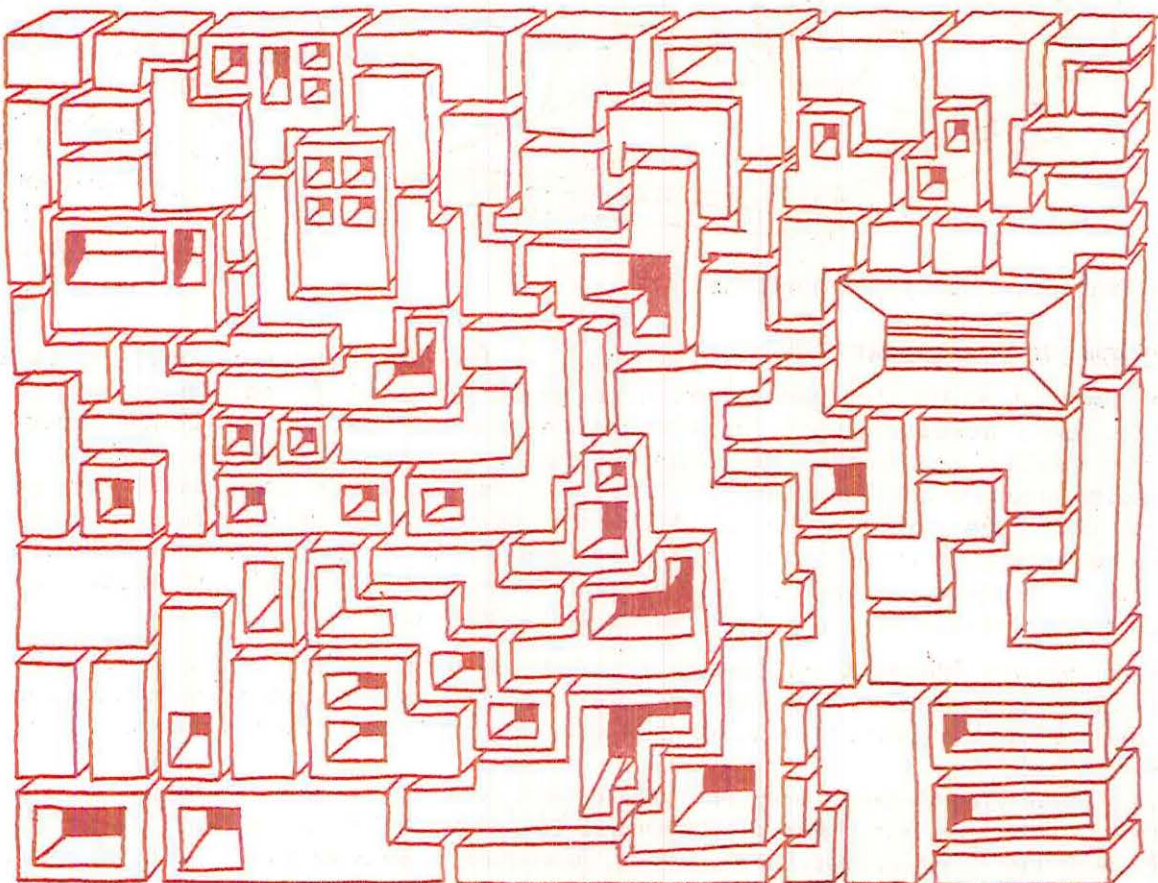
Quelle que soit la valeur éducative d'une communauté d'enfants et d'adolescents en difficulté, nous estimons que l'hypercatégorisation des enfants est contraire à toute éducation. L'idée même d'internat spécialisé doit reculer. Le caractère ségrégatif est accentué par des établissements rigides, routiniers, répressifs, parfois par une conception de l'enseignement général et technologique en vase clos. Il est renforcé par le caractère unisexe qui constitue une anachronie des ENP dans le système actuel.....

Les établissements, en particulier les ENP peuvent et doivent évoluer vers des structures plus légères et plus souples, en orientant leur action vers une intégration maximale et en se transformant pour certains jeunes en "foyer de semi-liberté", les enfants allant à l'école à l'extérieur.

Service de suite et décloisonnement cycle spécialisé - cycle régulier : Les problèmes posés par les réintégrations ne peuvent être résolus sans risque pour le jeune que si un suivi possible est créé: l'expérience des services de suite créés dans certains établissements spécialisés (cf. par exemple service de suite de l'Association "Le gîte" à Roubaix, Association regroupant plusieurs foyers de semi-liberté) montre l'importance du recours par rapport à l'école, aux employeurs, à la prise de responsabilité dans l'autonomie naissante du jeune. Il est inadmissible de ne pouvoir évaluer les effets de la réintégration, ce qui permettrait d'une part d'aider le jeune, et plus loin, d'évaluer notre action.

Le recyclage des maîtres spécialisés devrait comporter nécessairement des stages assez longs en milieu scolaire ordinaire, pour une meilleure connaissance des éventuelles structures d'accueil, comme des niveaux réels exigés. De même avant toute orientation demandée dans le cycle spécialisé, le maître de la classe origine aura à connaître le travail réel, et les difficultés, en classes spécialisées.

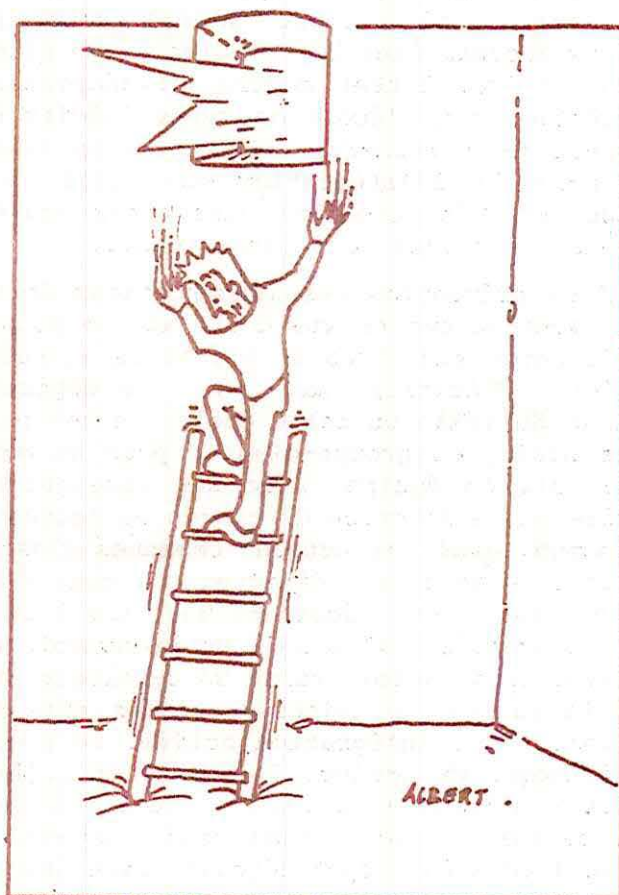
Voici donc quelques changements dans les structures existantes, que leur seule existence nécessite... Nous pousserons en conclusion la prospective encore plus loin, en proposant pour l'école un autre modèle, utopie ? Sans doute, mais elle s'appuie sur notre expérience de praticiens.



laiche
1983

CHAPITRE VI

SORTIE DU MODELE ACTUEL



De la description des structures de l'Enseignement Spécial, en France, nous pouvons conclure que l'Education Nationale fonctionne sur un modèle implicite linéaire. Toute grande difficulté vis-à-vis de l'école est assimilée à un handicap, et toute inadaptation est prise en charge par une politique qui mise sur la ségrégation explicite comme facteur d'épanouissement. Cette prise en charge peut s'effectuer dans des structures spéciales ou par un soutien à l'extérieur du groupe. Il s'agit simplement de déterminer le lieu institutionnel où l'enfant trouvera sa place, détermination la plus "objective" possible: placement d'enfant-objet.

1. Dépistage du handicap de l'enfant
2. Soutien à l'extérieur du groupe
3. Classe spéciale + intégration à temps partiel
4. Classe spéciale fermée
5. Etablissement spécial
6. Hôpital
7. Soins à domicile

Les passerelles entre ces niveaux ne sont pas prévues, essentiellement dans le sens du retour. Ces structures sont opaques l'une à l'autre, il n'y a pas d'échanges entre les enseignants d'une ENP et ceux d'un LEP, les éducateurs d'un IMP et les enseignants des classes de perfectionnement. La procédure de réorientation est le plus souvent extradéterminée, parfois sous la forme d'une chasse gardée à laquelle on convie rarement les "clients".

Il ne s'agit pas ici de proposer une simple critique idéologique et stérile, M'oublions pas les aspects positifs des structures actuelles de l'Enseignement Spécial. Il s'agit de proposer des avancées stratégiques; les réflexions et les expériences qui précèdent nous permettent d'envisager un autre modèle pour l'école. Ce modèle devra tenir compte des idées forces suivantes:

- * 1/ S'il y a bien sûr des inadaptations et des handicaps que nous ne pouvons que constater dans le champ de l'école, l'école secrète sa propre forme de "handicap" et d'inadaptation. La "débilité" dite moyenne. et légère en particulier n'est

pas une entité nosologique. Le handicap lui-même doit avant tout être pensé en terme d'inadaptation: "l'état pathologique ne peut être dit anormal absolument, mais anormal dans la relation à une situation déterminée" (1)

Corollaire: lutter contre l'inadaptation à l'école c'est aussi lutter contre la création par l'école de types inédits de handicaps et de handicapés. Par conséquent toute recherche d'intégration vise à un changement global de l'école milieu d'accueil: l'intégration est aussi un arrêt de la désintégration. Toute lutte pour l'intégration qui vise alors seulement un supplément de moyens est non seulement utopique mais pernicieux...

** 2/ La prévention des inadaptations doit être double: il s'agit de dépister préventivement en vue d'une action possible, des handicaps réels (par exemple Déficiences auditives et visuelles et action au niveau des familles dans des conditions à définir), mais aussi de dépister les impossibilités liées au fonctionnement de telle ou telle école, de tel ou tel groupe-classe, en vue d'agir avec cette école, ce groupe-classe, pour un meilleur accueil de tous. A ce niveau là, le travail en équipe, avec des enseignants surnuméraires est le seul possible, le rôle et la fonction de chacun ne peuvent que s'envisager dans le cadre d'un projet commun, avec des actions communes c'est-à-dire pas seulement isolées dans des actions de soutien individuel. Il peut s'agir de l'étude d'un cas isolé qui pose... problème et qui nécessite une aide à la classe-origine, mais, plus loin, au titre de prévention, il s'agit de promouvoir une pédagogie qui est en elle-même intégrative: Sans vouloir faire un catalogue publicitaire, sans d'ailleurs être les seuls à le penser, certaines pratiques semblent indispensables à la création des conditions d'une intégration active. Ce sont: l'individualisation, la coopération, la pédagogie du projet, l'expression... (2) Toutefois il convient de rester prudent: cette pédagogie ne peut pas tout. L'école non plus ne peut pas tout. Un recours à certains spécialistes peut s'avérer nécessaire. Ce recours doit lui-même être pensé dans un projet négocié, avec une claire définition du fonctionnement et des pouvoirs.

*** 3/ Les structures de l'enseignement spécial ne se justifient qu'en fonction d'un projet intégratif individuel, prenant en compte les effets pervers de toute structure lourde. Au niveau des institutions, la pratique institutionnelle est indispensable... on peut rêver.

D'où le théorème suivant: l'approche de la notion de handicap et toute politique d'intégration doit être systémique. Il s'agit de répondre dans chaque cas à une série de questions :

1. Quelle est la part du système dans l'inadaptation de cet enfant ?
2. En quoi peut-on modifier le système (les systèmes locaux) *préventivement
*dans ce cas précis
pour une meilleure adaptation de chacun, de cet enfant en particulier ?
3. Jusqu'où et comment agir pour aider l'enfant à s'intégrer dans ce système ?
4. Où situer l'état présent de l'enfant et évaluer ses possibilités d'évolution dans le système ?
5. Comment évaluer l'état présent du système pour qu'il puisse se modifier pour faire place à cet enfant.

Notre position est voisine de celle qui est proposée aux U.S.A., dans le cadre du Dual Educationnal Approach to Learning (D.E.A.L.), pour les enfants en difficulté d'apprentissage: "tous les problèmes, y compris ceux du comportement, doivent être résolus en changeant le milieu plutôt qu'en changeant l'enfant" (3). D'autres modèles pour l'enseignement spécial et l'intégration sont proposés à l'étranger. Les modèles américains et canadiens dits "en cascade" nous ont en particulier parus novateurs. En effet ils dégagent certains axes fondamentaux :

- Nécessité des transitions, définition des objectifs, dégagement des moyens;
- L'intégration ne doit pas être brutale notamment dans la période de transition
- Maîtres, administrateurs et parents doivent être préparés, en particulier par une formation continuée

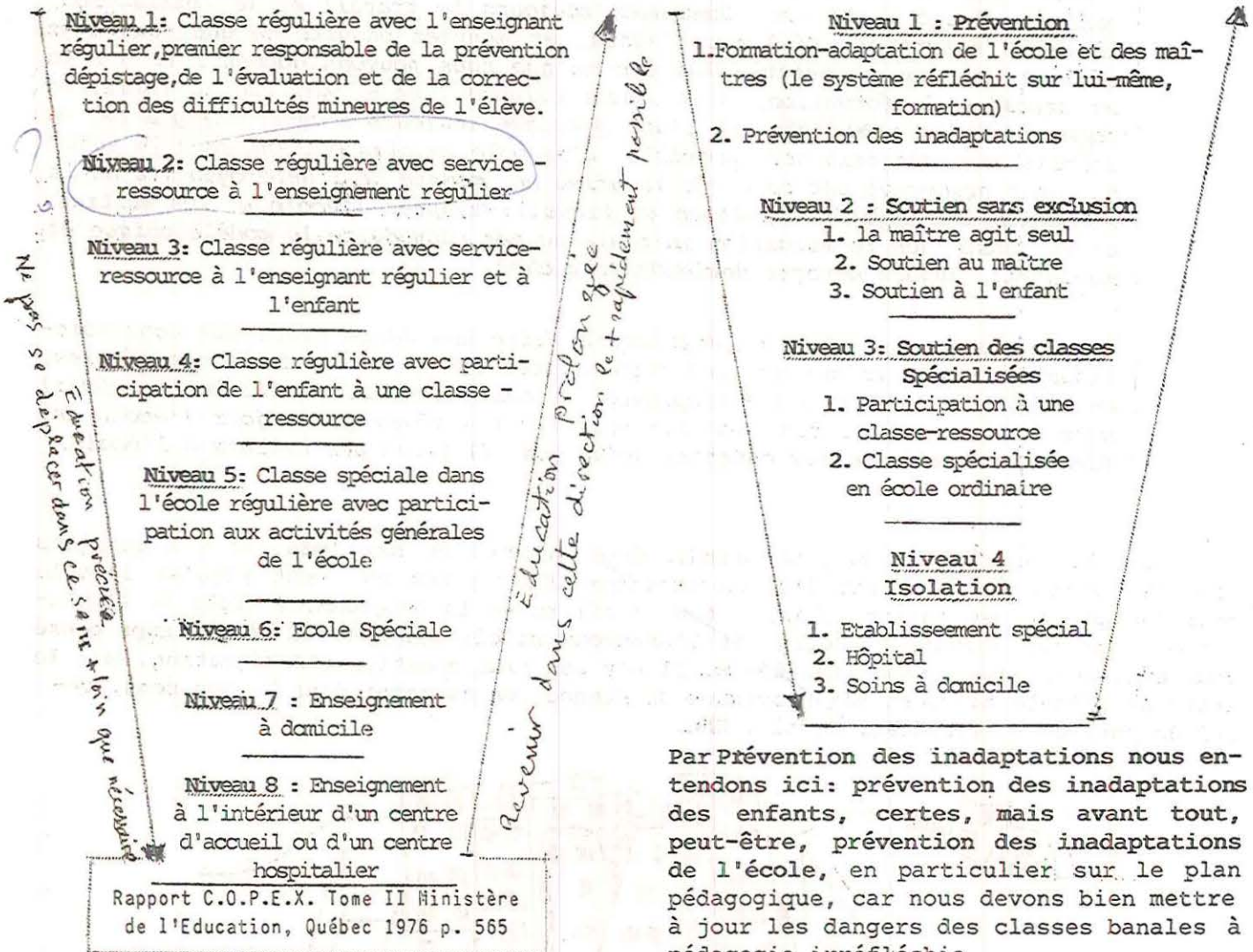
(1) G. Canghilem, Le normal et le pathologique, Paris 1966, p.130. Cf. aussi, p. 113: "Les différences du milieu, de l'équipement technique, du genre de vie font de l'anormal d'aujourd'hui le normal d'autrefois".

(2) J. Beauvais, Cnefases, Les Cahiers de Beaumont, mars 83, article sur "quelques enjeux théoriques et pratiques de l'intégration". Ces démarches obligent à introduire dans les situations d'éducation et d'enseignement l'hétérogène... pour créer les interactions indispensables à la modification du ou des sujets intégrés à celle du milieu intégrant".

(3) J. Simon, Aspects du "mainstreaming" en Amérique du Nord, in Homo XXII, Toulouse, 1982

Par contre ces modèles ne sont pas sans poser des problèmes importants. Le modèle en pyramide tel qu'il est proposé repose sur l'accord implicite de la norme: l'individu reste à "intégrer". Il n'y a jamais remise en question de la norme scolaire. D'autre part la prévention a pour nom dépistage précoce, dépistage des difficultés vis-à-vis d'une école incriminée, qui doit simplement être aidée à mieux percevoir le "handicap" de l'enfant, à le "reconnaître" pour le mieux traiter.

Si nous accordons une valeur heuristique au modèle pyramidal proposé, c'est qu'il s'inscrit dans un projet global et qu'il prévoit des transitions. Toutefois, il n'établit pas suffisamment l'importance et la forme des actions préventives de l'inadaptation à l'école, qui doivent être axées sur le milieu. Nous présentons donc un modèle différent, en parallèle avec le modèle québécois (1).



Par Prévention des inadaptations nous entendons ici: prévention des inadaptations des enfants, certes, mais avant tout, peut-être, prévention des inadaptations de l'école, en particulier sur le plan pédagogique, car nous devons bien mettre à jour les dangers des classes banales à pédagogie irréfléchie.

Ce modèle permet 3 innovations-clés :

- **Désenclavement et ouverture:** il n'y a plus concurrence entre l'éducation et l'enseignement spécial mais complémentarité possible, au sein d'un projet individuel négocié, sans que le modèle médical soit imposé ou dominant.
- **Processus évolutif:** dans la mesure où l'école est préparée à l'accueil d'enfants différents, le problème des passerelles se résout de lui-même, grâce à un travail d'équipe entre enseignants, parents, spécialistes, éventuellement aussi grâce à la banalisation des situations coopératives au sein du groupe d'enfants. L'individualisation des apprentissages permet d'envisager les réintégrations, en fonction des réalités personnelles, et non plus en fonction d'un programme à rythme imposé.
- **Approche circulaire:** Adapter au système, c'est modifier le système. Par le niveau

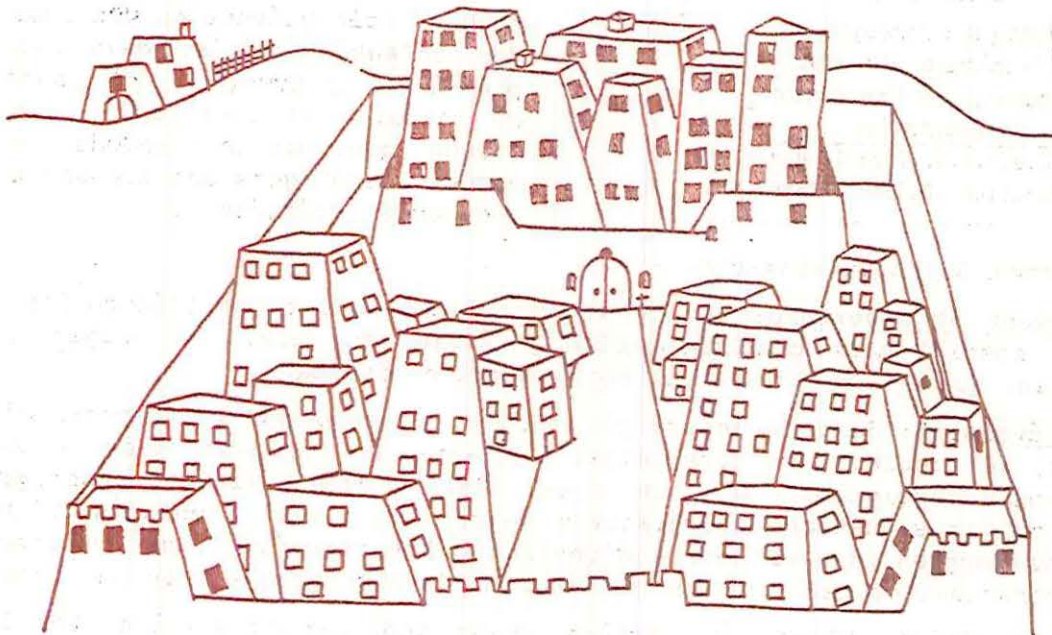
(1) J. Simon p. 53. Cf aussi maîtres de Beaumont, Bars: 1982 p. 33: l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Modèle présenté en , Ministère de l'éducation, Québec.

formation-prévention nous favorisons cette modification (1). Les Intégrations ne seront possibles que lorsque le système (aussi bien local que global) réfléchira sur lui-même et ne fera plus porter sur le seul individu des difficultés générales. A l'approche ontologique, nous substituons l'approche systémique.

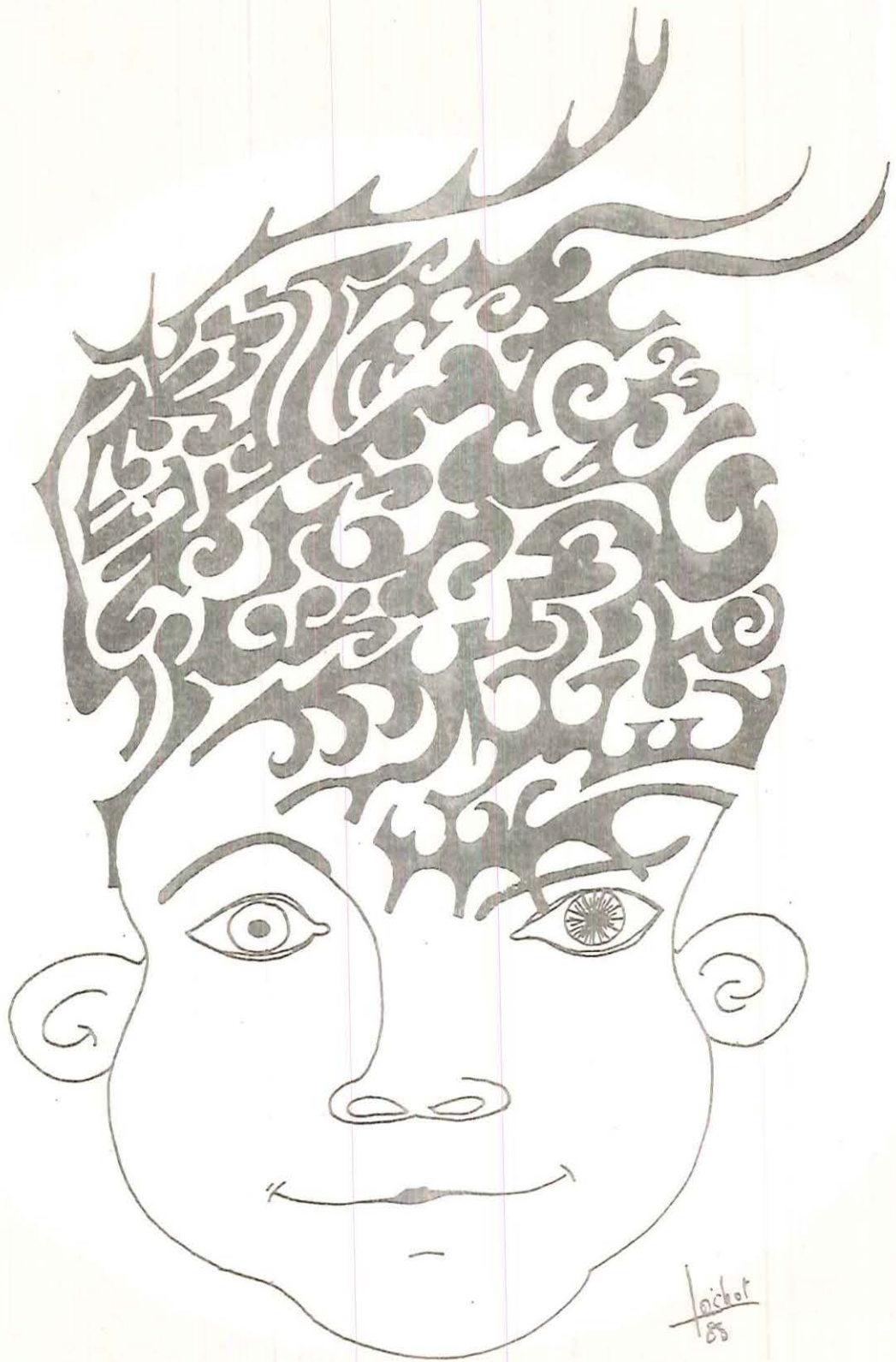
Adapter l'école et les maîtres à la diversité des enfants, de leur personnalité, de leurs possibilités, de leurs éventuelles impossibilités, est certes le niveau primordial. mais, qui peut l'appliquer ? Comment éveiller le désir des maîtres...et le désir des ministères, sinon les changements seront...très éparpillés et ponctuels...ceci implique un changement de mentalité de la société; comment faire ? Avec réalisme Freinet, comme bien d'autres après lui disait que "l'école du peuple ne saurait être sans la société populaire", mais il disait aussi que "Commencez toujours le travail et la réalisation, là est l'essentiel. Réalisez d'abord, et montrez ensuite ce que vous avez réalisé...ne pas promettre plus que ce que nous pouvons donner". Il y a là un problème de formation, très essentiellement, mais tant que la formation sera coupée de réel, théorie d'une pratique toujours à venir, il y a peu de chances pour que cela soit possible. L'exemple le plus évident dans le sujet qui nous préoccupe est celui de la prise en compte de l'hétérogénéité et la formation à l'individualisation du travail: adapter l'école et les maîtres, c'est aussi, dès la formation initiale ne pas reproduire le modèle unique et magistral, auquel déroger deviendrait pécher.

Nous avons essayé, dans ce dossier de faire une large place aux contradictions et aux difficultés, aux possibilités aussi des intégrations réelles, en dehors de vœux philanthropiques et des circulaires officielles. Qu'il nous soit permis de conclure sur notre propre rêve: qu'un jour l'école devienne accueillante aux enfants. Qu'un jour il y ait des enfants à l'école.

Nous écrivons ces mots, pour prendre date au mois de mai 1985. Il y a quelques semaines viennent de sortir les Instructions Officielles qui vont réguler l'école pour les prochaines années...Las, y sont réaffirmées la programmite aigüe et l'obligation pour les enfants d'ingurgiter l'ennuyeux savoir des maîtres en un temps pensé pour eux, sans eux et sans leur désir. Il n'y est plus question d'Intégration. Mais le train de l'école parcourt les provinces de France, en avançant dans le bon sens, celui du poil de l'électorat. Merci , Ubu.

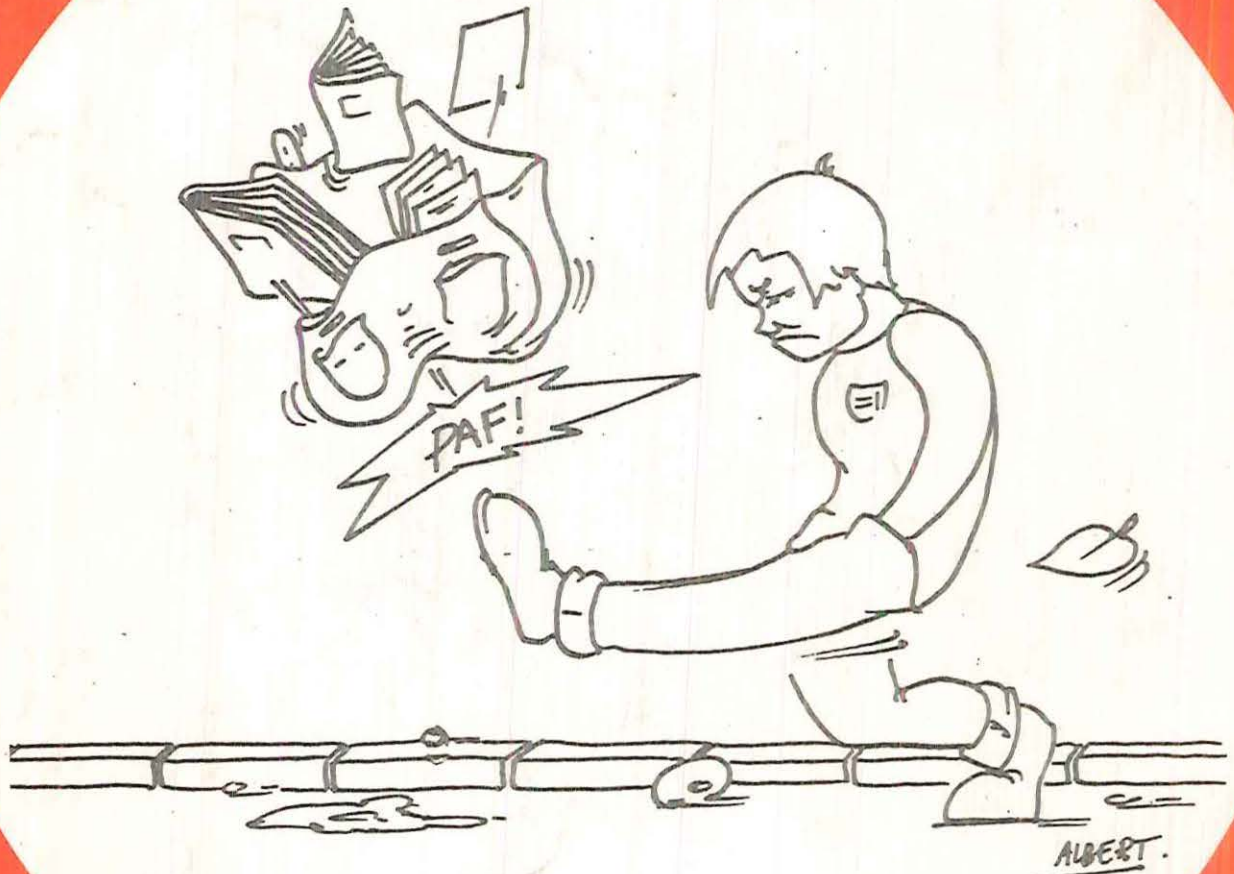


(1) Lê Tanh khai, *L'Education comparée*, Paris 1981, p. 271: "La pensée nouvelle substitue la causalité circulaire avec la notion de rétroaction (feed-back) les effets naissent sur les causes".



loket
85

Dossier 21



Directeur de la publication: D. VILBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58060
Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : 22, rue Miramont - 12300 DECAZEVILLE