

INTÉGRATION... SANS DÉSINTÉGRATION

C'est qu'on en voit couler des larmes. Ils sont nombreux les musiciens au concert de l'intégration. Chargées de tous les maux, les classes de perfectionnement, les S.E.S., les structures « ségréguatives ». Intentions pieuses, sinon très catholiques, discours à la mode : intégrons, intégrons. Fini, plus jamais c'est promis, ne gémiront les forçats des bagnes pédagogiques. Que parlent ainsi aussi bien les gestionnaires d'établissement que les gaudes purs et durs, les instances officielles et les directeurs B.C.-B.G. voilà pourtant qui doit donner à réfléchir. L'intégration n'est pas une affaire de simple idéologie, mais d'abord de stratégie. Qui nierait la nécessité pour chaque enfant, si cela est possible d'investir ses possibilités dans la reconnaissance de ses différences, dans le système scolaire ? A force de se demander pourquoi, il faudrait aussi savoir comment. C'est-à-dire à quel prix pour l'enfant et pour l'école ? L'expérience que nous relatons apporte peut-être un début de réponse.

1. Un projet pédagogique et ses conditions d'application :

Soit une école caserne banale, 16 classes, dont 6 à 29-30 élèves. C'est à Montélimar, dans la Drôme. Soit une « équipe » d'enseignants, comme toutes les équipes, ni plus ouverte ni plus fermée qu'ailleurs. Une situation ni idéale ni catastrophique, avec les hasards du mouvement. Soit un inspecteur de l'enseignement spécial bien intentionné, qui décrète la nécessité d'ouvrir la « classe d'adaptation » (1), pour éviter la ségrégation des enfants en difficulté dans une voie dont il serait ensuite bien difficile de sortir. Ce n'est pas si rare, ça arrive ailleurs. Dans ces cas-là que se passe-t-il habituellement ? Les « enfants en difficulté » restent dans une classe « banale » et sont sortis de celle-ci pour des « activités de soutien ». L'intégration se fait par une exclusion temporaire.

En fait poser le problème en termes d'intégration ne suffit pas : parler d'intégrer c'est déjà exclure. C'est déjà postuler que ce sont le système et ses agents qui intègrent l'enfant (2), c'est postuler que l'on doit simplement travailler, sur les « carences » de l'enfant posé comme ontologiquement moindre, par une péda-

gogie de « soutien spécialisé ». Mais enfin, qui n'est pas intégré dans le système scolaire français si ce n'est d'abord l'enfant en grave échec scolaire, l'enfant d'origine étrangère, l'enfant qui gêne parce qu'il est un peu trop remuant ? Passons, cela est bien connu, et déploré par les mêmes crocodiles. Cependant : avant d'intégrer arrêtons de désintégrer.

Deux aspects fondamentaux sont oubliés : l'intégration n'est pas passive, on s'intègre, on ne devient pas « intégrable » par la seule grâce de l'autre. Inversement, et comme le rappelle A. Philip (3) : « si les éléments intégrés subissent ou réalisent une transformation plus ou moins importante en s'intégrant à un système déterminé, ce système se modifie lui-même en intégrant de nouveaux éléments... Dès lors que le milieu les accepte, graduellement il s'en trouvera transformé. Et le milieu d'accueil a besoin lui-même d'être aidé pour qu'il parvienne à se modifier suffisamment pour intégrer ces personnes.

Notre projet pédagogique oppose donc à une approche « ontologique » de l'intégration une approche « systémique ». Il y a bien sûr des éléments du système que nous ne pouvons directement changer (effectifs, architecture, facteurs socio-économiques) cependant, hors ces grandes structures, il y a malgré tout des possibilités d'action : changer le milieu d'accueil, c'est d'abord changer les relations au sein de ce groupe particulier, et c'est d'abord un problème pédagogique. Comment ? Une étude de cas nous a semblé le meilleur moyen pour le démontrer.

2. Itinéraire d'Ismail :

Ismail est un jeune adolescent turc de quatorze ans, pas un élève qui pose des « problèmes » (de discipline), mais un jeune en échec scolaire. Les rapports avec l'enseignante sont bons, il a

(1) Une classe d'adaptation accueille en primaire les enfants en difficulté temporaire... en principe.

(2) Cf. mon article « les paradoxes de l'intégration » in *L'Éducateur* n° 1, septembre 83, Cannes.

(3) In cahiers de Beaumont, n° 21, mars 1983.

quelques amis, qui forment un sous-groupe marqué de jeunes plus âgés, en échec scolaire dans une classe assez brillante, et par là inhibés et dévalorisés. Particulièrement vis-à-vis de camarades d'un milieu plus « aisé ».

Le groupe-classe est d'ailleurs éclaté en sous-groupes très fermés : filles-garçons, gosses de riches-prolos, eux-mêmes subdivisés suivant quelques règles micro-sociologiques. Prendre Ismail à l'extérieur pour un soutien en français ne servirait à rien, il le refuse d'ailleurs. Il souhaite à tout prix s'intégrer dans le milieu d'accueil, et un « soutien » confirmerait son échec, voire le cristalliserait. De plus, si ce que nous soutenions plus haut est exact, il nous faut analyser quelles sont les causes diverses, dans le système (au sens structuraliste), et hors du système.

L'obstacle de la langue française vient immédiatement à l'esprit. Depuis quelques années seulement en France, Ismail a dû reprendre ses études dans une langue qui lui est étrangère. L'enfant vit d'autant plus mal son échec scolaire qu'il y a de la part du père un surinvestissement de la réussite scolaire, sans arrêt exprimé. Obstacles classiques, bien étudiés. Le système agit lui-même sur ces causes : travail collectif, évaluation purement normative, impossibilité d'accueillir des paroles différentes, difficultés à modifier des relations dans un groupe (part de l'inconscient), schéma bien connu de la dévalorisation par l'échec. Accueillir Ismail c'est modifier la vie de la classe pour que sa parole puisse être accueillie, c'est individualiser le travail pour qu'il puisse arriver à investir ses possibilités, en lui rendant son temps (4). Facile à dire, mais comment faire dans une classe de 30 élèves ? Quel enseignant est formé à la pédagogie individualisée, à la micro-sociologie, le modèle traditionnel de formation (même au travail individuel...) étant le cours magistral ?

L'enseignante de la classe (un C.M.2) et moi-même, enseignant de cette « classe ouverte », décidons alors de travailler en commun pour cette modification. Ce qui importe avant tout c'est d'ouvrir des lieux où la parole de tous, et celle d'Ismail en particulier est garantie, c'est aussi de proposer des activités pour lesquelles le travail en commun est nécessaire. Bref, il s'agit d'implanter une vie coopérative dans la classe. Nous pensons que l'échec scolaire d'Ismail (et de bien d'autres) peut être au moins atténué en réinvestissant différemment l'école, en trouvant place dans le groupe. Nous décidons de commencer par une activité, que nous ne considérons pas comme une panacée, mais qui par son classicisme doit rassurer les parents d'élèves, et les faire adhérer au projet : la confection d'un journal scolaire. Bien sûr, nous n'avons pas la naïveté de croire qu'il suffira de dire à Ismail : « exprime-toi » (surtout par écrit), pour qu'il le fasse. Seulement il s'agit de lui offrir cette voie d'expression, un désir de s'exprimer. Et il s'agit aussi de ne pas le laisser seul devant sa page blanche : l'enseignant que je suis sera un recours possible pour ceux qui le désirent. Je ne suis pas investi du pouvoir, entre autres de notation, dans la classe. C'est moins dangereux dans la perception du même. Les premiers textes sont vite imprimés, et la page imprimée devient objet de désir. Pour Ismail aussi. Un jour, après un conseil de coopérative, où l'on a réglé le plan de travail imprimerie, Ismail me demande si je peux l'aider à rédiger son texte. Il viendra donc me voir, avec un autre camarade, maghrébin. Et ensemble nous essayerons de mettre au point son texte. Dans le journal figurera alors un texte bilingue : Turc-Français. Bahcemde gullar var... dans mon jardin, il y a une fleur. Cette fleur de langage se transformera vite en bouquet, et Ismail écrira dans l'année près de 200 poèmes, d'une qualité évidente. Ces poèmes, il va les lire aux autres, car la parole de tous se garantit avec l'institutionnalisation de la classe (conseil, exposés, lois de fonctionnement), d'autres activités (correspondance, enquêtes, travaux manuels etc.). Il imprime un recueil de poèmes dans la « classe ouverte » et quand elle le recevra une mère d'élève lui répondra par un poème.

Ce sera, quelles qu'en soient les motivations, d'une extrême importance pour Ismail, qui maintenant écrit directement en français. Les sociogrammes réalisés dans la classe démontrent l'intégration et les résultats scolaires s'en améliorent d'autant.

La classe prend progressivement l'habitude d'un travail individuel sur fichiers auto-correctifs. Ismail travaillera sur ce matériel en classe, et en classe ouverte, dans un groupe d'une dizaine d'élèves. Les effets pervers du soutien sont évités.

L'enseignante de la classe d'origine sera invitée par la famille aux fiançailles de la sœur. L'enseignant « recours » est perçu par l'enfant comme par l'enseignant responsable comme un « soutien » technique. Il n'y a pas non plus fuite dans une mentalité d'assisté.

3. Quelques pistes :

A travers cette histoire, trop schématiquement racontée, on peut repérer quelques axes pour une réflexion stratégique de rénovation pédagogique.

Si Ismail a pu trouver place dans le groupe et réinvestir la scolarité c'est d'abord parce que le groupe a élaboré un projet collectif où il y avait une place à prendre. Cette place en l'occurrence était une page de journal, elle aurait pu être autre (voir plus bas), or on n'imprime pas seul, sinon... on tache les feuilles, Ismail a eu besoin des autres et les autres ont dû avoir recours à lui.

La présence d'un autre adulte dans la classe est surtout une présence qui va aider le groupe à réaliser son projet. Elle est aussi celle d'un recours possible. Mais la référence reste l'enseignant responsable, la place de cet autre par rapport à ce dernier est avant tout une aide à l'analyse du groupe, en même temps qu'une aide très matérielle (imprimerie, promotion du matériel autocorrectif). Démarrer à deux, c'est tout de même plus rassurant. Mais la part la plus difficile est bien celle de l'enseignant de la classe : avoir un autre dans sa classe, c'est prendre le risque d'être jugé, même si ce risque est amoindri par l'enseignant « recours ». La part des parents d'élèves n'est pas non plus négligeable : si on peut démontrer que ce projet profitera à tous (l'aide devient réelle. La concertation, l'explication, la rationalisation sont nécessaires. Ce n'est pas parce que l'air des montagnes est bon pour les asthmatiques qu'il est forcément mauvais pour les autres.

Il est remarquable de voir comment le groupe s'est modifié, soudé. Le plaisir à être là, avec l'autre s'est accru, pour tous. Il y a eu intégration parce qu'il y avait intérêt à intégrer, parce qu'il y avait plaisir et même admiration par rapport à la production de l'autre. Le groupe intègre et laisse s'intégrer, car il y a intérêt.

Non négligeable non plus bien sûr est l'aspect prévention d'une telle expérience. Les modifications apportées au sein de la classe et l'ouverture pédagogique de son enseignement sont probablement le seul « dépistage » légitime.

4. Conclusion :

Ce qui a été possible dans une classe, avec cet élève, et surtout cette enseignante, a-t-il été possible dans le reste de l'école ? Le principe énoncé plus haut : avoir intérêt à intégrer semble être vérifié. Nous avons certes démarré prudemment, mais nous avons maintenant 12 classes qui participent au journal mensuel 6 pièces de théâtre, 2 spectacles de marionnettes, des activités manuelles communes voient le jour. C'est un début là où il n'y avait pas de vie commune. La classe que nous évoquions réalise en outre son propre journal, l'enseignant recours n'est plus nécessaire. C'est peut-être la meilleure des évaluations possibles.

L'an prochain, Ismail rentrera au collège, espérons que sa bouffée d'oxygène l'aidera à mieux plonger en eaux troubles.

Eric Debarbieux

P.S. : J'écrivais ces lignes il y a quelques mois, depuis, Mr l'I.D.E.N. de Montélimar, qui, jamais, ne s'est déplacé pour nous donner son accord, qui, jamais, n'a répondu à notre projet pédagogique, pourtant écrit et solide (c'est peut-être là la raison, dans ce refus de rationaliser), a obtenu la fermeture de la classe « ouverte ». Il paraît qu'il n'était pas d'accord avec le projet. Il y a pourtant eu : pétitions des parents d'élèves, intervention du C.D. de l'I.C.E.M., engagement du syndicat (le S.N.I.) sur le projet pédagogique. Mr Savary, ministre de l'époque, nous a fait répondre par Mr Favret, directeur des écoles, que le poste ne serait pas supprimé. Il n'en est pas moins supprimé. L'école de la République n'est décidément pas une école républicaine. Merci Ubu.

Pour tout contact avec le circuit de réflexion sur l'intégration et la remise en cause de l'E.S. : Eric Debarbieux - Labry - 26160 Le Pœt-Laval.

(4) A l'école il n'y a pas d'enfants. L'enfant vit au présent et on le vit au futur. Comme un futur adulte. En ce sens, c'est un non-être.