

La situation neuchâteloise : Accueil, de l'utopie au possible

Pierre Ducommun
Inspecteur de l'enseignement spécialisé, Neuchâtel

Sous ce titre, dans le domaine de l'intégration des handicapés mentaux quelques réflexions tirées de notre pratique aujourd'hui et basées sur quatre outils d'observation.

1. L'évaluation des expériences d'intégration conduites depuis plusieurs années entre l'école publique et la Fondation des Perce-Neige.
2. Les réflexions partagées dans le cadre de la commission du plan d'équipement qui, dans son rapport final, nous laisse percevoir quelques perspectives d'ouverture.
3. Les premiers travaux de la Commission consultative. A signaler que cette dernière marque une avancée significative en terme de reconnaissance face au processus, puisque décidée par le Conseil d'Etat et rassemblant les partenaires, professionnels et parents.

Son mandat clairement posé, porte sur le suivi, la coordination et les propositions de mesures susceptibles de favoriser l'intégration des enfants handicapés mentaux, à l'école infantine et primaire.

4. Sans oublier bien sûr la substance de base constituée par les nombreuses rencontres entre professionnels, parents, école publique, institution, spécialistes et thérapeutes. Carrefour des négociations, lieu de subversion souvent émotionnellement chargé, espace de convergence entre les intentions et le possible ; en d'autres mots, le creuset de notre réalité neuchâteloise.

En guise de préalable, il faut souligner que les principaux lieux d'accueil sont aujourd'hui l'école infantine et l'école primaire et rappeler qu'un projet d'intégration scolaire ne représente bien sûr qu'une partie d'un tout, lequel doit prendre en compte, autour de l'école, les activités sociales, culturelles et, au-delà, la formation et l'accompagnement professionnel.

Ce cadre posé, et avant de se centrer sur les questions qui touchent plus particulièrement l'intégration des enfants handicapés mentaux actuellement en institution, mentionnons encore brièvement qu'en amont, dans le champ de l'école publique, deux idées évoluent.

La première touche à la représentation du handicap qui n'est plus considéré comme attribut de la seule personne, mais bien davantage comme découlant d'un champ d'interactions personnelles et sociales.

La seconde porte davantage sur l'évolution des apprentissages. On reconnaît volontiers maintenant que l'émergence des difficultés d'acquisition peut être indépendante de la présence d'un handicap.

De plus, rappelons que c'est la norme de l'école qui va définir le problème scolaire. Cette conception de la difficulté peut faire émerger une vision positive, susceptible d'engendrer des stratégies pédagogiques nouvelles (solidification de la voie qui privilégie le travail centré sur les potentialités plutôt que les déficits de l'élève).

Par ailleurs, les recherches de nouvelles formes d'évaluation, la réflexion autour de l'enseignement différencié, sont autant d'éléments qui modifient le paysage de l'école aujourd'hui.

Ainsi, dans ce contexte, les classes spéciales de notre canton changent progressivement de visage.

Si la tâche première, à savoir celle qui vise à réinstrumenter l'élève en difficulté, reste importante, s'inscrivent complémentaiement d'autres fonctions pour ces classes qui doivent répondre maintenant à des problèmes nouveaux.

- Elles deviennent, lorsque nécessaire, lieu de soutien intensif, plates-formes d'échanges et d'accueil à temps partiel pour certains élèves d'autres classes d'un collège.
- Elles ont aussi valeur d'outils d'intégration et d'accueil, en ce sens qu'elles aident au maintien dans l'école publique d'enfants qu'on appelle volontiers hyperactifs, souffrant notamment de troubles relationnels ou affectifs importants, lesquels engendrent des comportements ou des conduites éducatives souvent violents et très difficiles pour l'entourage.

Dans le cadre général de l'école, le développement du travail en réseau, l'assouplissement progressif du concept de soutien pédagogique, la prise en compte et le recours à la consultation scolaire témoignent de l'organisation et la mise en place de nouvelles collaborations qui autorisent, maintenant dans de meilleures conditions, le maintien de certains de ces élèves à l'école publique et dans leur famille. Néanmoins, il faut rappeler que la complémentarité des institutions spécialisées pour la prise en charge de ce type d'enfants doit rester encore importante. (Il importe que cette question soit prise en compte dans les réflexions de la table ronde, encore assez peu travaillée à ma connaissance dans la perspective de l'intégration).

En résumé, on assiste progressivement à une ouverture des classes spéciales (par ailleurs beaucoup moins nombreuses qu'autrefois), à un assouplissement et une flexibilité des projets mis en place pour chacun des élèves.

Si l'on en revient maintenant à la situation propre aux enfants handicapés mentaux, il est utile de rappeler que, depuis plus d'une dizaine d'années, de nombreuses démarches d'intégration ont été entreprises dans notre canton. D'abord discrètes, timides et officieuses, puis progressivement se disant et s'affirmant. Il s'agit d'intégrations diversifiées individuelles, à temps partiel ou complet, de classes dans les collèges et qui touchent essentiellement aujourd'hui les élèves en âge d'école enfantine et primaire. Quelques expériences dans le degré secondaire inférieur ont été mises en place pour des activités créatrices notamment.

De cette histoire, nous pouvons tirer quelques premières considérations.

Tout d'abord, nos expériences ont été celles de l'insertion (cohabitation géographique d'une classe dans un collège primaire) signifiant très peu de partage ; chacun travaillait dans son coin.

Puis, progressivement, la mise en place d'autres modèles nous a permis de travailler à l'indispensable clarification qu'il faut opérer entre le processus d'assimilation et celui d'intégration.

Nous avons aussi petit à petit appris l'importance qu'il y a à repérer les structures et équilibres mis en place par l'enfant handicapé mental et la nécessité de les prendre en compte comme opérants et respectables.

Ces observations, enfin, nous ont obligé progressivement à étudier l'élaboration de projets qui visent davantage la construction de l'enfant, ses relations en situation, plutôt qu'en termes d'une remédiation liée à sa déficience.

Ainsi, aujourd'hui, nous pouvons dégager trois conditions qui nous paraissent importantes dans la réalisation d'un projet d'intégration.

1. Organiser une collaboration claire avec l'ensemble des partenaires

Chaque terrain a son langage, sa spécificité, ses ressources, à partir desquels se construisent les représentations qui donnent ainsi naissance aux divers projets, qu'ils soient de socialisation, d'éducation, d'accompagnement, de soins, d'apprentissages.

La richesse et la multiplicité de ces approches impliquent bien sûr le décloisonnement, afin de permettre l'élaboration du projet commun qui définira les objectifs pédagogiques, les espaces et contenus de la collaboration, de même que l'établissement d'un mode d'évaluation régulier. Ce dernier sera essentiel à la réactualisation des représentations, ainsi qu'à la réévaluation et l'ajustement du sens.

Concrètement, il est donc nécessaire de mettre en place des plates-formes d'échanges qui permettent l'organisation et le suivi du projet d'intégration, au sein de la classe, entre les enseignants de l'ordinaire et du spécialisé, à l'extérieur de la classe avec les parents et tous les autres intervenants.

2. Mettre en place une aide spécialisée

Si on ne veut pas gommer la différence, mais plutôt rechercher le subtil équilibre qu'il y a à mettre en valeur le droit à cette différence avec celui du droit à la ressemblance, il est nécessaire d'apporter à l'enfant les didactiques appropriées, les soins, les mesures pédagogiques ou médicales que nécessitent ses besoins.

Pratiquement, certaines de ces mesures sont données en classe, sous forme d'appuis intégrés ou individuels, hors-classe, ou voire encore en institution. Elles peuvent même parfois servir aux autres élèves. Nous pensons en particulier à des pratiques déjà réalisées avec la collaboration des orthophonistes dans la classe ou encore aux différents modèles de soutien pédagogique mis en place.

Nous avons vérifié également la nécessité d'évaluer régulièrement la situation psychologique de l'enfant afin de lui permettre, lorsque c'est nécessaire, de vivre des expériences avec ses pairs, évitant ainsi de succomber à la pression liée aux attentes des autres élèves, voire de son entourage, ou encore que lui-même peut aussi se fixer. L'intégration n'est pas une fin en soi. Il est essentiel que l'enfant reste au centre du projet.

3. Installer en classe une pédagogie adaptée

Cette pratique passe par :

- l'extension du travail de groupe
- le développement des situations d'apprentissage partagées entre élèves, lesquelles sont tout bénéfique, non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour « l'élève-maître » qui peut ainsi consolider ses acquis
- la création et la facilitation de situations d'interaction, d'entraide, de coopération données aussi par la présence de l'enfant handicapé

En collaboration avec l'enseignant spécialisé, une approche des programmes en termes globaux (pour l'ensemble de la classe), avec des repérages des activités communes accessibles à l'enfant hancidapé, tout comme l'élaboration - chaque fois que c'est possible - d'un programme différencié, exprimé lui davantage sous forme de micro-changements seront indispensables à l'évolution de ce même élève différent.

De l'utopie au nouveau possible demain

La définition même de l'utopie porte en elle ce paradoxe qu'elle est simultanément source de force et symbole de faiblesse.

La rendre intelligible, c'est reconnaître la réalisation d'avancées, d'expériences positives se multipliant heureusement un peu partout, sous des formes très diverses ; subsistent face à ces processus des résistances aux racines assez profondes sans doute liées aux représentations personnelles en relation avec notre propre capacité d'accueil de la différence.

La transformer en possible, c'est redire l'importance qu'il y a à développer notre champ d'expérience par la construction d'autres projets flexibles et diversifiés, centrés sur les besoins bien identifiés de l'élève. En d'autres termes, en restant pragmatique, nous avancerons avec résolution.

La concrétiser, c'est, à travers les expériences vécues jusqu'à ce jour, rappeler l'importance de pouvoir maintenant cerner avec clarté les stratégies utilisées, afin de dégager le fil rouge qui permettra de mettre clairement en œuvre une culture de l'intégration.

Il nous paraît important aussi d'élargir et de consolider notre possible en continuant de questionner le politique, d'interpeller l'Autorité afin qu'ils puissent l'un et l'autre définir des orientations suffisamment claires pour non seulement autoriser les expériences, mais au-delà reconnaître, soutenir et donner les moyens nécessaires à la réalisation de nouveaux projets.

De même, la collaboration avec les parents est à réactualiser de manière permanente. En tant que partenaires, la liberté de choisir les compétences dans le champ institutionnel doit aussi pouvoir leur être garantie.

Enfin, il nous semble également important de veiller à interroger régulièrement nos pratiques en se rappelant que l'intégration est un processus dynamique en permanente évolution, à

mettre précieusement à l'abri des réponses définitives, susceptibles de conduire à un dogmatisme étroit et dangereux.

Nous ferons volontiers nôtre une réflexion de Tony Lainé, psychiatre médecin-chef du centre hospitalisé de S' Bartélémy à Etampes qui disait : *C'est en poursuivant dans le champ de l'expérience concret que la capacité inventive de l'intégration continuera à se développer le mieux.*

Quant à nous, nous confirmons croire moins à la théorisation globale d'une question aussi subversive qu'en l'efficacité obtenue sur le terrain ou dans un champ précis de relations et d'interactions personnelles.

En guise de conclusion, et au-delà de ces quelques observations liées à notre pratique aujourd'hui, nous pensons aussi que le projet d'un réel changement doit s'inscrire pour chacun dans une nouvelle perspective qui va dans le sens d'une rupture avec notre référentiel. Autrement dit, il faut essayer de changer de niveau logique, progressivement accepter de lâcher prise et dès lors entrer dans un espace d'incertitude, probablement seul lieu de vraie conversion qui permet une ouverture à la découverte, à l'inattendu et à la création.