

Intégration scolaire des élèves handicapés mentaux : des valeurs et concepts aux pratiques

Louis Vaney,
Université de Genève, Directeur du Centre de Formation Continue pour Adultes
Co-responsable de l'ARSI (Atelier de Recherche et de Soutien à l'Intégration)

Les représentants des mouvements en faveur de l'intégration et les partenaires qui la pratiquent quotidiennement se basent, de manière plus ou moins explicite, sur des *valeurs*. Tenter de définir l'intégration c'est bien entendu se référer déjà à des valeurs.

Les valeurs : un idéal, un guide

Rappelons tout d'abord la définition d'une *valeur*. Il s'agit d'une *préférence* ou de *principes* définissant les grandes orientations de l'action. Les valeurs sont toujours de l'ordre de l'idéal, elles évoluent en fonction du temps, de l'espace et des groupes qui les énoncent.

Les valeurs ont notamment pour fonctions de donner une cohérence à la société, une unité à un groupe ; c'est *un guide et le moteur de l'action*.

Il peut être intéressant de distinguer, selon leur degré de généralisation ou d'abstraction, des *valeurs abstraites* et des *valeurs concrètes* (Perelman). Les premières sont générales, voire universelles (la liberté, la justice, etc.), les secondes sont singulières (ma famille, mes amis, etc.). En outre, certains moyens sont valorisés, sont de l'ordre du désirable ; nous pouvons les distinguer en les nommant *valeurs-moyens* afin de ne pas les confondre avec les *valeurs-finalités*, dont elles sont généralement une conséquence.

Parce qu'elle est de l'ordre de l'idéal, souvent de l'abstrait, une même valeur (et le concept n'échappe pas à cette règle !) peut prendre des significations variées. Dans cette situation, comment la valeur pourrait-elle remplir ses fonctions et permettre des consensus ? Il est donc extrêmement important de *l'identifier*, de la *définir* et de la *partager*. Il est de la plus grande utilité de se référer à un bon dictionnaire qu'il soit spécialisé ou non...

Pour constater l'existence d'une *cohérence* entre les valeurs et les actions, ainsi que pour évaluer le chemin parcouru, les valeurs d'un service devraient être complétées par la rédaction des intentions (les buts), des objectifs (ce qui est attendu) et des moyens.

DECLARATIF (valeurs, intentions)
EXPRESSIF (ce que l'on croit faire)
EFFECTIF (ce que l'on fait)

Je vais donc rappeler quelques valeurs et concepts parmi ceux qui sont le plus souvent cités dans les projets d'intégration scolaire de qualité et je tenterai de mettre en évidence les implications de ces choix au niveau des pratiques. Bien entendu, ma démonstration n'a pas l'ambition d'être exhaustive.

Intégration : des concepts et leurs valeurs sous-jacentes

Le terme d'intégration est largement polysémique : il est chargé de sens et de contre-sens, d'où la difficulté d'en parler et surtout de mettre en place des actions cohérentes et de les évaluer.

- L'insertion : une étape ?

Prenons d'abord ce que l'on peut considérer comme une étape de l'intégration : *l'insertion*. Elle consiste à introduire un élément dans un autre, sans visées participatives, communicatives ou adaptatives. En d'autres termes, il s'agit d'*être parmi les autres*, de s'insérer physiquement, de se côtoyer. Cette juxtaposition entre une personne (ou un sous-groupe) et un groupe n'exige pas la modification (l'altération) des éléments en présence.

Nous pourrions illustrer ce concept d'insertion en prenant comme exemple la situation d'un enfant handicapé placé dans une classe et qui réalise une activité de dessin pendant que les autres élèves sont occupés à un cours de mathématiques.

Une valeur comme le *droit à la différence*, avec toutes les limites que nous pouvons y discerner, sera dans ce cas largement citée.

En réalité, ici, la différence risque d'être perçue davantage comme une étrangeté ou une infériorité. L'absence de tâches communes adaptées aux capacités de l'enfant n'induit pas ou très peu de relations d'*interdépendance* et les rôles de l'élève handicapé demeureront souvent *peu valorisés*. De plus, le risque de focaliser les regards essentiellement sur la différence est réel alors que nous savons qu'il est fondamental de découvrir prioritairement les *similitudes* entre pairs.

Certes l'insertion fait déjà appel à l'esprit de *tolérance*, puisque la *présence* de l'enfant doit être acceptée, mais tout ou presque est laissé à la spontanéité des pairs et leurs réactions, positives ou négatives, sont qualifiées bien hâtivement de « naturelles ».

Il n'est pas étonnant d'observer dans ce cas que les changements d'attitudes des élèves non handicapés, bien qu'ils puissent exister, restent limités, d'autant plus que les insertions sont majoritairement proposées à temps partiel et que les temps d'échanges peuvent être réduits.

On peut remarquer ainsi que les services de l'école sont offerts partiellement et que la plus grande partie des *besoins* de l'élève sont satisfaits dans un cadre séparé.

J'attire votre attention sur les difficultés que peut rencontrer un enfant handicapé qui vit dans plusieurs milieux et doit s'adapter pendant quelques heures à de nouvelles règles, à des valeurs différentes. Ne lui demande-t-on pas davantage qu'aux enfants « valides » ?

Fréquemment, l'enfant en insertion fréquente la classe dans le but d'effectuer des apprentissages sociaux, le développement des capacités et compétences dites scolaires, qui font pourtant partie du métier d'écolier étant laissé à d'autres.

En fait, l'insertion est la situation la plus souvent observée ; elle ne dérange pas trop puisqu'elle ne demande pas d'adaptation des programmes et de différenciation des exigences.

Nous le verrons ci-après, la phase d'insertion, bien qu'elle soit indispensable, ne devrait être que *temporaire*. Malgré les efforts qu'elle nécessite déjà, elle ne représente que les prémices des valeurs et des procédures de l'intégration à proprement parler.

- L'assimilation ou le devoir de ressemblance

Derrière le terme d'intégration se profile souvent un autre concept : l'*assimilation*. Nous pouvons le définir comme le fait de rendre ou de traiter une personne ou un sous-groupe comme semblable à un groupe. Nous sommes face à un phénomène d'acculturation où la personne peut perdre ses valeurs personnelles, son originalité, son identité et doit se conformer complètement aux normes du groupe quelles que soient ses difficultés ou ses différences.

Dans cette situation, c'est le programme, les habitudes, les modes de communication, les codes de la classe qui sont valorisés. La valeur c'est la *norme*, les normes plus précisément : celles de la classe intégrante (ou assimilante), celles de l'école et de la société.

Nous pourrions dire que la valeur, ici, c'est la ressemblance, plus exactement *le devoir de ressemblance* corollaire du *déni du droit à la différence*.

En fait, bien des enseignants acceptent un élève handicapé pour autant que sa présence n'entraîne pas de modifications trop contraignantes. Reconnaissons qu'ils ne sont pas les seuls responsables de cette attitude car le sacro-saint programme et ses délais font souvent partie des éléments intouchables.

Dans le meilleur des cas, pour dépasser le niveau d'insertion susmentionné, l'enfant handicapé est placé dans un groupe d'élèves plus jeunes dont on estime que le niveau de développement est plus conciliable avec celui de l'enfant différent.

Outre les effets de stigmatisation de cette procédure réservée exclusivement aux enfants handicapés, les conséquences au niveau des apprentissages sociaux ne sont pas négligeables puisque ni l'âge réel de l'enfant, ni parfois ses potentialités développementales, ne sont pris en compte (nous serions moins critiques si une telle organisation s'adressait à l'ensemble des élèves d'une école comme dans les approches de décroisement).

Nous avons pu constater la mise en place d'appuis importants à l'assimilation mais ces aides sont dirigées presque essentiellement *sur* l'enfant handicapé, sur le développement de ses capacités et parfois elles visent le gommage des différences. Ces appuis ne recherchent pas, ou très peu, l'*adaptation* des programmes et des attitudes des pairs, ni le développement de la réciprocité et l'enrichissement mutuel des partenaires.

Bien sûr, certains enfants handicapés peuvent réussir leur assimilation au prix de durs efforts, voire parfois de souffrance, mais à posteriori le prix à payer paraît souvent bien élevé. Combien de fois, lors de discussions, ai-je entendu des personnes handicapées ou leurs familles se plaindre de leurs expériences douloureuses d'intégration alors qu'en fait ils avaient supporté des procédures d'assimilation.

- L'intégration ou l'adaptation réciproque

Il est temps de parler véritablement d'*intégration*, de ce concept fortement teinté d'idéalisme puisqu'il est question de « *l'adaptation réciproque* » entre un individu (ou un sous-groupe) et un groupe.

Nous constatons d'emblée qu'il ne peut y avoir intégration sans que l'individu et le groupe intégrant modifient des valeurs, des comportements, des représentations ou des règles de vie. En d'autres mots, chacun des éléments se transforme, s'enrichit au contact de l'autre.

Lalande (*Dictionnaire de philosophie*) décrit l'intégration comme « l'établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société ».

Je retiendrai également qu'intégrer c'est *rendre complet*, rechercher l'*intégrité* (donc rétablir dans son état intact, dans sa plénitude ou sa complétude). Une société, un groupe, une classe intégralement constitués n'ont pas subi de diminution, d'automutilation : personne n'est écarté par sa différence, chaque membre est considéré comme une partie intégrante de l'ensemble.

Ainsi, revendiquer l'intégration des personnes handicapées, de toute personne considérée comme différente ou appartenant à une minorité, c'est tout d'abord estimer qu'une communauté est formée d'individus tous différents, c'est à dire *uniques*, et que cette diversité est synonyme de *richesse*.

C'est postuler que la ségrégation des personnes ou des groupes selon des critères arbitraires, changeants, toujours relatifs, augmente la distance entre les individus, renforce les préjugés et morcelle la société tout en l'appauvrissant.

Il ne faut pas oublier que les motifs d'exclusion scolaire sont très souvent basés sur des performances réductrices de la personnalité humaine (rendement scolaire, réussite dans les disciplines principales, avoir ou paraître plus que être, etc.) et que de nombreux aspects de l'individu sont dévalorisés au risque de créer une société qui s'uniformise et s'appauvrit.

Je ne saurais trop recommander la (re)lecture de l'ouvrage de Jacquard, *l'Eloge de la différence* (Seuil, 1978) où, citant *Lettre à un otage* de Saint Exupéry, il met en évidence cette superbe phrase : « Si je diffère de toi, loin de te léser je t'augmente (...). Et Jacquard d'ajouter : Quel plus beau cadeau peut nous faire « l'autre » que de renforcer notre unicité, notre originalité, en étant différent de nous ? » (p. 205).

La *différence* peut séparer, certes, mais aussi distinguer, rendre non identique, définir. C'est en rencontrant et en découvrant l'autre, autrui, en développant l'*altérité* que se fonde l'identité et que l'on peut être aidé à assumer progressivement sa différence. Tout devient une question d'équilibre entre la perception du semblable et du différent.

Comme nous pouvons le constater les concepts d'intégration présentés reposent sur un large éventail de valeurs exigeantes, donc dynamisantes au niveau des pratiques. Reprenons-en quelques aspects.

Lorsque l'on parle d'*adaptation réciproque* plusieurs valeurs se profilent. Nous discernons le *respect* des caractéristiques, des croyances, des valeurs de la personne mais également celles du milieu intégrant.

Il est aussi question d'une *égalité* : aucun des partenaires ne doit perdre complètement ses particularités mais plutôt les moduler et trouver des dénominateurs communs, des *modus vivendi*. La notion d'effort d'adaptation, du « pas vers l'autre » est mise en évidence.

Sur le plan pratique les *appuis* sont fournis à chacun des partenaires, handicapés ou non, afin de favoriser une meilleure compréhension, un enrichissement personnel des modes de communication.

Mais viser l'*enrichissement réciproque* sous-entend la mise en évidence des caractéristiques des personnes, de leurs qualités au travers du discours, des actes et des situations proposées par les enseignants.

C'est alors que l'intégration peut participer au développement de la personnalité des pairs, handicapés ou non, à la construction de l'identité au quotidien.

Un équilibre entre le droit à la différence et celui de la ressemblance

Comme on peut le constater l'intégration, dans sa forme la plus élaborée, devient la recherche d'un équilibre entre le droit à la différence et le droit à la ressemblance.

Le droit à la ressemblance étant compris, dans ce cas, comme la possibilité de partager et comprendre les valeurs, les normes, les règles, et les rôles attendus d'un groupe social.

Ce partage et cette compréhension n'étant possibles que par une « *immersion* » adaptée dans la culture qui est la sienne.

Il est donc essentiel de s'interroger sur la qualité du type de *processus de socialisation* offert à l'enfant handicapé et en particulier sur la *valorisation des modèles* qui lui sont donnés.

La notion d'*interdépendance* (Lalande) nous paraît aussi centrale puisque, en plus de l'ajustement mutuel, elle implique une relation de dépendance, donc un apport réciproque des uns envers les autres. Concrètement, ce concept nous amène à réfléchir à la place et aux rôles de chacun ainsi qu'aux stratégies et aux moyens proposés pour développer ces apports.

Incontestablement les personnes dites valides, comme les personnes handicapées, doivent pouvoir tirer bénéfice des interactions, qui seules peuvent satisfaire le besoin d'*appartenance* de tout être humain.

Individualiser les propositions

Nous avons déjà parlé de l'unicité de l'être qui devrait être vu comme « un semblable différent », mais encore faut-il le reconnaître en acte. « Il n'est pire injustice que de traiter également des gens inégaux » disait déjà Aristote.

L'enfant handicapé, comme chaque élève du reste, mais peut-être de façon plus marquée, a des rythmes personnels d'acquisition, des styles d'apprentissage propres, des représentations personnelles.

L'*individualisation* est donc indispensable et elle débouche logiquement sur la réalisation d'un *projet personnalisé de développement et d'intégration* où l'élève est considéré comme un *sujet* dont la *participation*, avec les adaptations nécessaires, est une exigence éthique et un facteur de réussite.

Outre le fait de faciliter la collaboration entre partenaires et services, le projet a aussi pour fonctions de permettre à la personne de se projeter vers l'avenir, de tracer des pistes, de faciliter l'évaluation du chemin parcouru, de laisser des traces.

Enfin, le projet personnalisé, centré sur l'enfant faut-il le rappeler, doit être envisagé le plus globalement possible, tant par l'*éventail des besoins* pris en compte que par la variété des ressources envisagées. Le projet d'intégration scolaire n'est alors qu'une partie, importante il est vrai, du *projet global* de l'enfant.

Rappelons que l'enfant fait partie de la communauté, de l'école de son quartier ; l'intégration n'est pas une expérience, un essai mais un engagement qui mobilise entièrement l'enfant et sa famille, qui demande une *continuité* et de la *sécurité*.

Peut-on imaginer ce que vivent des parents et leur enfant dont l'intégration dépend du bon vouloir d'un enseignant, de l'acceptation des collègues et finalement des contraintes administratives de la rentrée scolaire ? Tout dans ce cas peut être remis en question d'une année à l'autre.

C'est pourquoi il est capital d'intégrer le projet individualisé dans le *projet d'école*, seul moyen d'assurer les relais entre enseignants des divers degrés et garantir la continuité indispensable.

L'autonomie comme valeur et moyen

L'*autonomie* de l'être, vue comme le développement de l'identité personnelle et de la capacité de choix (se gouverner soi-même), ainsi que l'*indépendance*, définie comme l'affranchissement de la dépendance à ses propres limites, à une intervention ou à une aide technique, ou à une aide d'une personne, sont deux valeurs largement présentes dans les projets intégratifs.

La notion voisine, mais plus englobante, de *liberté* de l'individu a souvent été à la base de mouvements en faveur de l'intégration, en particulier lorsqu'il s'agissait de refuser des orientations institutionnelles prédéterminées et d'affirmer que l'enfant handicapé et sa famille n'appartiennent pas aux spécialistes.

Ces postulats d'autonomie, d'indépendance et de liberté nous interrogent beaucoup quant aux rôles et au *pouvoir* des professionnels.

Reconnaissons-nous réellement les *droits* individuels des personnes handicapées et leurs capacités d'*exprimer*, de manières variées, des désirs, des rêves, des projets ? Sommes-nous

assez à l' *écoute*, nous laissons-nous guider même lorsque nos habitudes sont remises en question ? Nous efforçons-nous de ne pas influencer les décisions ou de ne pas « faire à la place » des intéressés ? Sommes-nous capables de passer du rôle d'expert à celui de guide (Bouchard) ?

Ces considérations nous obligent à réfléchir à nos valeurs, à nos représentations et à nos attitudes. Elles nous contraignent à analyser les processus de choix et de décision et nous encouragent à travailler avec les personnes handicapées le développement de l'autonomie et de l'indépendance, deux concepts distincts mais complémentaires.

En considérant l'enfant handicapé comme un élève parmi les autres, en lui permettant d'accéder aux ressources de l'école et de la communauté, en lui proposant des modèles habituels, donc « bons et mauvais », les partenaires valorisent la *prise de risque* et tentent d'éviter la surprotection, cet obstacle à l'indépendance.

Bien sûr, dans le respect des besoins de la personne et en fonction de l'environnement, la prise de risque sera accompagnée et progressive.

Une telle approche se base sur d'autres principes : la *confiance* et la présomption de *capacité*.

Une approche positive

La présomption de capacité est un postulat *optimiste*, donc dynamique, qui met l'accent sur les *potentialités* d'une personne, ses *forces*, plutôt que sur ses incapacités. Il affirme qu'une personne a toujours plus de possibilités que l'on ne pense mais qu'il faut savoir créer des situations nouvelles et parvenir à déplacer son regard, à modifier les attitudes éducatives pour favoriser l'émergence des capacités.

Aujourd'hui plusieurs méthodologies reposent sur ces valeurs ; citons par exemple l'éducabilité cognitive, la médiation, les évaluations des capacités émergentes ou de la zone proximale de développement.

Ces approches, qui nécessitent l'utilisation d'outils d'évaluation différents, plus nuancés et positifs, devraient faire partie des programmes de formation des enseignants puisqu'elles s'adressent à tous les enfants.

La présomption de *compétences* est un état d'esprit que chaque acteur de la démarche intégrative devrait manifester. Nous l'avons déjà affirmé en pensant à l'élève handicapé, mais il devrait en aller de même pour les autres partenaires.

Il est fondamental de croire que les *pairs* non handicapés sont capables de comprendre et aider leur camarade handicapé.

Il est tout aussi important de penser que les *parents* des élèves de la classe peuvent avec un minimum d'explication saisir les motifs et les avantages des mesures d'intégration.

Enfin, les *enseignants spécialisés* doivent démontrer à leurs collègues des classes intégrantes qu'ils possèdent des compétences pour faire face, avec des conseils si nécessaire, à la grande majorité des situations qui se présenteront.

La confiance des *instituteurs* sera proportionnelle à celle que les « spécialistes » auront mise en eux.

La compétence des parents

Restons au chapitre des compétences. Bien entendu, le projet de l'enfant, pour des raisons éthiques et d'efficacité, ne peut être réalisé qu'en *partenariat* avec les parents : « ces parents qui ne sont plus seulement une partie du problème mais une partie de la solution » (Schopler). Les parents comme les professionnels connaissent leur enfant, leur regard est complémentaire et leurs suggestions, lorsque l'on a appris à collaborer, sont pertinentes.

La démarche de partenariat est difficile, elle demande de la part des professionnels des changements des représentations et des attitudes : elle est basée sur la confiance et exige une réflexion sur les rôles des partenaires et leur clarification.

Le partenariat valorise également la *réciprocité*, c'est à dire la reconnaissance du fait que les gens peuvent s'apporter réciproquement et que les conduites et les représentations de chacun peuvent changer au cours de la collaboration.

Finalement, le partenariat vise à terme l'*autodétermination*, le développement des capacités de *choix* de la personne handicapée et de sa famille.

La valorisation de la personne et de ses rôles

Il a été postulé (Goffmann) que les caractéristiques d'une personne peuvent être fortement modifiées par ce que l'on perçoit sur et autour d'elle. Ces *juxtapositions d'images* qui peuvent provenir d'objets, du cadre, d'attitudes, des personnes côtoyées, d'écrits, etc. peuvent fausser la perception de l'individu et notamment occulter sa véritable identité et ses capacités réelles. En conséquence, la personne peut se voir attribuer des caractéristiques erronées par autrui. Partant de ces informations, et de ses expériences de vie, l'entourage peut développer des attentes inadéquates et se conduire de manière inadaptée. A ce niveau, la personne elle-même risque de se percevoir et de se conformer selon les attentes et les comportements de son entourage et finalement ses conduites de conformité contribueront au renforcement des préjugés de l'entourage.

Il est bien évident que ce modèle de « *circularité des rôles* », ce développement de « *l'effet Pygmalion* », ne mentionne pas tous les facteurs en cause mais il fournit une partie des explications et surtout offre des possibilités d'interventions très concrètes dans les milieux spécialisés. Des outils d'évaluation ou d'auto-évaluation ont montré leur efficacité quant à l'évolution des procédures.

La personne est sexuée, elle a un âge, une culture, des statuts. Les personnes indépendamment de leurs déficiences ou/et de leurs (in)capacités sont tout d'abord des enfants, des adolescents ou des adultes et l'on devrait s'efforcer de leur offrir, dans le but de développer leur *identité* et leur *sentiment d'appartenance*, des moyens, *un cadre de vie avec les adaptations strictement nécessaires* qui correspondent le plus possible à ce que l'on propose à leur pairs.

Il en va de même en ce qui concerne nos attitudes. Souvenons-nous de la belle phrase de Goethe : « Traitez les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être et vous les aiderez à devenir ce qu'ils peuvent être ».

Tout élève fréquentant l'école est valorisé en tant qu'*apprenant* ; en conséquence la reconnaissance de ce statut implique la réalisation d'activités scolaires. Il s'agit là de toute évidence d'un des défis de l'intégration. Trop souvent des buts qualifiés, à tort, d'intégration sociale sont proposés, ce qui revient à laisser les apprentissages scolaires à des structures spécialisées et à reléguer l'élève handicapé dans des rôles stigmatisants.

L'enfant est là en fin de compte pour s'occuper, pour se socialiser, comme s'il était possible de déclencher, à l'école, des processus de socialisation efficaces sans s'appuyer sur des activités scolaires.

Cet état de fait, que nous avons fréquemment mis en évidence dans nos évaluations, est dû la plupart du temps aux programmes insuffisamment adaptés et au manque de confiance des enseignants en leurs capacités personnelles fortement relié à une surestimation des qualités des institutions et des personnels spécialisés.

On remarque, là encore, toute l'importance de la sensibilisation des enseignants, de leur formation et des appuis qui peuvent leur être dispensés toujours dans un esprit de responsabilisation et de confiance. Dans ce but, les professionnels spécialisés doivent apprendre, ce qui est très difficile, à s'effacer chaque fois que cela est possible.

Le handicap, une construction sociale

Une autre approche théorique se développe actuellement et influence les recherches et les pratiques intégratives : l'approche tridimensionnelle de l'OMS (Wood, Fougeyrollas).

Suite à des déficiences ou des incapacités, une personne peut vivre des *handicaps* (ou *désavantages*). Le handicap est la conséquence sociale, la gêne qui rend difficile ou empêche l'accomplissement des *rôles* habituels dans la société, en fonction de l'âge et du sexe d'un individu. Ainsi, le handicap va dépendre non seulement des capacités d'un individu, de sa volonté d'agir sur ses conditions de vie, mais surtout des valeurs de la communauté, des *obstacles* physiques et sociaux rencontrés.

Ces concepts, en pleine évolution, privilégient *la personne d'abord*, qui n'est pas classée dans des catégories, ni étiquetée puisque la terminologie concerne en fait les organes, les activités et les rôles sociaux. Surtout, elle met en valeur *les responsabilités de l'environnement physique et social* quant à la construction et à la réduction des handicaps.

Cette approche est fonctionnelle et modifie les attitudes des professionnels et du public en comblant le fossé artificiel qui sépare valides et handicapés (les conditions handicapantes existent même pour ceux qui ne sont pas atteints de déficiences).

Enfin, elle nous permet de construire de nouveaux outils d'évaluation et d'agir différemment, c'est-à-dire au niveau des capacités de la personne et sur son environnement.

Selon Hamonet (PUF, 1990), *l'intégration est antinomique du handicap*. Cela signifie que la réduction du handicap passe par l'intensification des rôles sociaux joués dans la communauté par l'individu (avec les adaptations et appuis nécessaires) et en conséquence par le développement de l'interdépendance/intégration.

De plus, les résultats d'une intégration ne peuvent jamais être pronostiqués au vu des seules déficiences et incapacités. C'est en évaluant soigneusement les handicaps (donc les limites de rôles) et les conditions d'intégration (l'environnement physique et social) que nous pourrions émettre des hypothèses et développer des actions.

Concrètement, nous évaluons aujourd'hui certains aspects de la qualité de l'intégration en mesurant les rôles joués, les rôles attendus, les appuis offerts et les obstacles constatés. Ces outils peuvent être utilisés par les partenaires de l'intégration.

La franchise facilite la prise de conscience. Intégrer scolairement un enfant, c'est aussi mettre en valeur la *vérité*. En effet, le projet doit impérativement mentionner les capacités de l'élève, mais aussi ses limites, ses défis et les obstacles. Le contact et les activités avec les autres élèves entraîneront très vite des comparaisons de la part des parents de l'enfant handicapé (et de sa part). Pour autant qu'elles soient accompagnées, complétées par la mise en évidence des capacités, ces confrontations faciliteront la prise de conscience de la différence et des handicaps.

La solidarité se construit. En plaçant l'enfant au cœur du système éducatif, dans l'école du quartier, considérée comme un lieu d'apprentissage, mais aussi et surtout comme un espace social, une communauté, un lieu de vie naturelle, les promoteurs de l'intégration cherchent à saisir le monde tel qu'il est dans sa diversité et ses contradictions.

Aujourd'hui, alors que le tissu social semble s'effriter, il est urgent de (re)construire des valeurs comme l'*entraide*, la *solidarité* et la *compréhension mutuelle*.

Plusieurs de nos évaluations ont mis en évidence l'apport que pouvait entraîner la présence d'un élève handicapé dans une classe. Si les attitudes, les valeurs de l'enseignant figurent parmi les facteurs prépondérants, il est aussi possible de prévoir des stratégies qui peuvent favoriser l'entraide.

Tout d'abord il est question de climat : un enseignant peut faire une large place au *convivial*, au plaisir, au partage d'émotions. La culture, l'art, le sport sont autant de domaines à privilégier, sans oublier cependant qu'une leçon de mathématiques ne devrait pas exclure le plaisir, les échanges...

L'intérêt de l'enseignant pour chacun de ses élèves, la place qu'il leur fait, la manière de leur parler sont des modèles très prégnants.

L'*amitié* a sa place parmi les valeurs sous-tendant l'intégration et parfois les professionnels chargés du soutien auront à évaluer le réseau d'amis et à favoriser son élargissement.

Enfin, la systématisation de l'entraide, par l'apprentissage de méthodes de *tutorat* ou de *monitorat*, nous semble être un excellent moyen pour autant qu'il soit généralisé à l'ensemble des élèves et non réservé à ceux qui sont considérés comme handicapés.

Plusieurs modèles d'intégration

Il n'est pas concevable de parler de différence, d'unicité, d'individualisation et de n'entrevoir qu'une seule réponse structurelle aux besoins des personnes handicapées. Plusieurs *modalités* d'intégration scolaire devraient être proposées, depuis la classe intégrée dans un bâtiment scolaire jusqu'à l'intégration totale en classe ordinaire avec les appuis et les adaptations nécessaires. La procédure de *différenciation*, qui répond ici à une exigence reliée à une valeur, devrait cependant être éclairée par une analyse approfondie et la décision qui en découle devrait être considérée comme non définitive et la moins restrictive pour l'élève handicapé.

La synthèse présentée ci-dessous résume les principales formes d'organisation.

FORMULES D'INTEGRATION *

1. Intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire.
2. Intégration à temps complet de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé.
3. Intégration à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution spécialisée ou d'une classe spécialisée (voir où l'élève est inscrit administrativement).
4. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et accueillant des élèves de classes ordinaires (classe dite intégrée avec intégration inversée : activités en commun avec ou sans tutorat interclasses).
Ce modèle peut se cumuler avec la formule no 3.
5. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire (dite classe intégrée).
6. Classe comme au point 4 et 5 mais dépendant d'une institution spécialisée (voir où l'élève est inscrit administrativement).
Ce modèle peut se cumuler avec les formules 3 et 4).
7. Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
8. Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
9. Activités exceptionnels mixtes, intra, extrascolaires ou en institution.

* Chaque formule peut s'appuyer sur des mesures de soutien pendant ou après les heures scolaires. Les appuis sont variés, ils peuvent être proposés par exemple dans la classe, dans une classe-ressource de l'école, dans un centre spécialisé ou chez un thérapeute. Il faut distinguer les bénéficiaires des appuis : enseignants, élèves handicapés ou non, famille, etc.

Conclusions

J'ai tenté, non exhaustivement, de rappeler quelques valeurs qui peuvent influencer grandement les procédures d'intégration. Nous avons vu que ces valeurs, qui sont le guide de l'action, peuvent prendre des sens différents et il en va de même des concepts.

Mon exposé peut paraître utopique ; n'oublions pas que les valeurs sont de l'ordre de l'idéal ; elles sont ce vers quoi nous tendons. Les moyens que j'ai signalés peuvent sembler peu réalistes, exigeants : ils existent pourtant même si aucun service n'a pu les développer tous ensemble. C'est une affaire de choix, de priorité. L'intégration est un processus, une démarche

qui se déroule par étapes. Ce qui est essentiel, c'est de se donner le temps et les moyens d'évaluation permettant de se situer sur ce continuum afin de mettre en place les stratégies qui permettent d'aller là où on le souhaite.

Il est démontré que lorsque les partenaires ne perçoivent plus les finalités sur lesquelles est basé le projet d'intégration, ils perdent progressivement leurs convictions, leur force d'engagement. D'où la nécessité de rappeler sans cesse les valeurs et de les comparer aux actions et aux moyens mis en place.

Chacun admettra qu'il est indispensable de réfléchir dans les services aux valeurs qui guident les professionnels, aux concepts qui sont partagés et aux moyens s'y référant. De tels buts méritent bien un peu de temps et des formations.

Comme le dit Reboul, les valeurs « constituent le contraire de l'indifférence (...), elles sont là dès que les choses cessent de nous être égales ».

Bibliographie⁹ :

- Bouchard, J.M. (1997). Famille et compétence éthique : de l'expert au partenaire chercheur. *Pages romandes*, n° III, 5-18
- Canevaro, A. & al. (1996), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap : conoscere e accompagnare*. Firenze : La Nuova Italia Editrice
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit
- Hamonet, C. (1990). *Les personnes handicapées*. Paris : « Que sais-je ? », PUF
- Lalande, A. (1972). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Ed. de l'Université
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF
- Schopler, E., Reichler, R.J., Lansing, M. (1989). *Stratégies éducatives de l'autisme*. Paris : Masson
- Vaney, L. La classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (OMS) : un regard différent, des évaluations et des interventions mieux ciblées. Genève : ARSI-FPSE, 16 p.
- Vaney, L. (1991). La classification des handicaps et ses prolongements dans le domaine de l'intégration. *Journal de l'enseignement primaire*. 34, 33-37.
- Vaney, L. (1992). L'intégration : un partage des valeurs, un développement des connaissances et des pratiques, une transformation des mentalités. In *Les personnes mentalement handicapées et la société* (pp. 41-54). Sion : ASA
- Vaney, L. (1994). De la valorisation des rôles sociaux au plan de services individualisés : évolutions, questionnements, certitudes. Un bilan provisoire des travaux d'équipes d'Europe francophone. *Paradoxes* Bruxelles : FISSAAJ, 161-162, 27-37.
- Vaney, L. (1994). Travail et personnes mentalement handicapées : courants d'idées, valeurs et pratiques. Congrès international. In *Handicap mental. Travail et identité* (pp. 27-64). Genève : éd. des Deux continents.

⁹ Une bibliographie plus détaillée est placée en fin de plaquette.