

*Quelle intégration, pour quelle école,
quel enfant,
quelle société ?*

Table ronde

**Réponses des spécialistes aux questions d'un groupe d'étudiants
(plus ou moins) candides¹⁷**

Introduction

par Marie-Paule Matthey

Sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel

Après les riches communications dont nous avons bénéficié, je vais introduire la table ronde à partir de quelques considérations issues des travaux de recherches des étudiants du séminaire de deuxième année des Sciences de l'éducation.

Aujourd'hui, il me paraît important de faire le bilan de ce qui a été initié, il y a une trentaine d'années. Si, à l'aube du XXI^{ème} siècle, l'intégration de tous au sein de l'école obligatoire n'est pas une réalité, il y a un net mouvement en faveur de l'intégration. Pour chacun d'entre nous, l'intégration est vécue au quotidien ou est un enjeu pour lequel certains se mobilisent. Nous sommes en train d'écrire l'histoire de demain. Chacun en tant qu'individu sensibilisé à l'enfance en difficulté est un acteur de cette histoire et nous avons à ce titre une responsabilité sur la construction d'une école adaptée à tous les enfants.

Il est donc raisonnable de s'interroger aujourd'hui sur ce qu'écriront les historiens de demain. Le succès rencontré par cette journée n'est peut-être pas un fait historique pour notre canton, mais montre l'intérêt et l'importance de ce débat.

Nous ne sommes pas ici pour trouver une solution clef en main, mais bien pour faire le point, réfléchir aux finalités de l'école. Nous ne nous adonnons pas à un exercice de style. L'Université vous propose une réflexion à partir des pratiques.

Tout au long de notre séminaire, c'est cette réflexion que nous avons voulu susciter au sein d'un groupe d'étudiants, futurs enseignants du secondaire pour la plupart. Lors de cette journée, nous avons souhaité que les étudiants puissent confronter les résultats de leurs recherches à un public. Cette démarche n'est pas courante dans le cadre de l'université. Je tiens ici à souligner son caractère assez exceptionnel. Je tiens encore à préciser que nous avons contrôlé le processus de recherche, mais le choix de l'objet d'étude, l'angle sous lequel les étudiants ont porté leur regard leur appartient. A partir de lectures, avec leur sensibilité et leur esprit critique, les étudiants se sont rendus sur le terrain dans différentes institutions des cantons de Neuchâtel et de Berne pour mener leurs recherches.

¹⁷ Ces divers éléments ont été regroupés et synthétisés par Pierre Marc. Ce dernier remercie chaleureusement Marie-Paule Matthey et Martine Ruchat pour leur travail d'encadrement du séminaire II en 1996-1997.

Je tiens ici à remercier toutes les personnes, directeurs, éducateurs, enseignants, qui ont accepté de recevoir les étudiants dans leur institution et contribué ainsi à l'organisation de cette journée.

Les étudiants ont, pour la majorité, découvert un monde inconnu, une réalité « *à part* ». C'est un regard extérieur qu'ils ont porté sur l'éducation spécialisée et les expériences d'intégration scolaires et professionnelles. Ce sont les résultats de leurs recherches qu'ils vous feront partager dans quelques minutes au travers des nouvelles questions que ces pratiques ont suscitées.

Ils se sont intéressés avant tout aux personnes, au bonheur des enfants, à leur vécu, autrement dit à la façon dont les jeunes vivaient leur scolarité entre éducation spécialisée et école obligatoire.

Ils ont interrogé des enfants, des enseignants, interviewé les directrices et directeurs d'institution, initiateurs de projets d'intégration.

Par la diversité des travaux, les groupes d'étudiants se sont intéressés en particulier aux enfants, adolescents ou jeunes adultes, physiquement atteints de troubles de la vue, mentalement handicapés, ceux rencontrant des troubles relationnels ou du comportement, des carences éducatives et finalement aux jeunes dits délinquants.

Les travaux montrent dans l'ensemble que l'intégration est à la fois une source d'enrichissement, mais est également une source de souffrance. On ne saurait ignorer qu'enfants et adolescents, malgré tous nos efforts, sont stigmatisés par leur handicap. Leurs difficultés sont considérées encore et toujours comme des différences. Le fait même de parler d'intégration perpétue une vision morcelée de l'enfance, les représentations d'un espace clivé et hiérarchisé dans lequel ce sont avant tout les différences, les handicaps, les manques qui sont l'objet des préoccupations, plutôt que l'unicité de l'individu, de l'enfant.

Je citerai ici trois exemples tirés des recherches pour montrer que les enfants n'aiment pas être distingués. Deux jeunes filles malvoyantes ont témoigné de leur sentiment de marginalisation. L'une a refusé de participer à notre recherche en disant qu'elle en avait marre que l'on mette en évidence sa différence. Une autre jeune fille ne souhaitait pas que l'enseignant prenne plus de temps pour elle au sein de la classe et refusait même d'utiliser le matériel adéquat pour, nous dit-elle, « être comme tout le monde ». Je citerai pour terminer un garçon d'une dizaine d'années n'osant pas avouer à ses camarades de classe vivre dans une institution spécialisée.

La force de ces témoignages nous montre l'aspiration de ces jeunes à avoir une place reconnue et valorisée au sein de l'école et la société.

Deux étudiants se sont demandés si l'éducation individualisée qui a cours dans l'enseignement spécialisé, les va-et-vient entre les classes spéciales et les classes « ordinaires »¹⁸ n'empêchait pas de former une identité de groupe qui pourrait donner force et confiance à ces enfants qui se vivent comme des cas individuels et de surcroît pathologiques.

¹⁸ Le mot « ordinaire » est utilisé par opposition au mot « spécial » ou « spécialisé », par commodité de langage. Ceci n'implique aucun jugement de valeur, raison pour laquelle nous l'utilisons systématiquement entre guillemets.

Les conclusions des recherches montrent encore que le mouvement vers l'intégration est principalement initié par l'enseignement spécialisé et les parents. Les étudiants relèvent l'importance de l'information, la formation des enseignants, la collaboration entre les partenaires qui ont besoin d'être soutenus dans leur tâche ; ils soulèvent le paradoxe de l'Assurance Invalidité qui ne favorise par l'intégration et finalement démontrent que pour l'instant c'est surtout à l'enfant de s'adapter au système scolaire. Il doit avant tout être - avec sa différence - le plus proche des normes de comportements, de rythmes et de compétences exigées par l'école pour avoir une chance d'être accepté dans le système scolaire actuel.

A l'heure actuelle, en initiant ce débat autour de l'intégration, je me demande si ce n'est pas un faux problème : à vouloir l'intégration de tous au nom du progrès social, de l'utilité et de l'insertion économique future, on se penche sur l'un des éléments du système en occultant tout le champ, à savoir l'école. Car c'est bien toute la structure scolaire qui est remise en question lorsqu'on débat de l'intégration. Ce débat pose en fait la question des finalités de l'école.

Tout au long de cette réflexion et à la lecture des travaux des étudiants, je me pose la question de savoir si nos efforts doivent conduire à donner les moyens à l'enfant pour qu'il puisse s'adapter à l'école ou si c'est à l'école de s'adapter à l'enfant en renonçant à lui imposer ce qu'il doit apprendre, comment et à quel moment il doit l'apprendre ?

Il ne s'agit pas aujourd'hui de rechercher la supériorité des structures spécialisées ou de l'école obligatoire mais de rechercher plutôt la complémentarité de l'un et de l'autre des systèmes et surtout de travailler ensemble à l'harmonisation des moyens et des structures. Je tiens ici à dire encore qu'il n'y a pas un modèle valable pour tous les enfants. Il faut tenir compte du bien-être de l'enfant et évaluer en tout temps le bien fondé de l'intégration en fonction des caractéristiques individuelles, affectives, psychologiques de chacun.

L'intégration scolaire n'est pas une fin en soi, cela a été dit et je tiens à le répéter, mais un processus qui nécessite la mise en place de moyens adéquats, de l'adhésion de tous les partenaires du projet (enseignants « ordinaires » et « spécialisés », parents et autorités scolaires).

D'autres questions semblent pour l'heure plus urgentes pour l'institution scolaire et certains peuvent s'interroger sur la pertinence de ce débat. Cependant il me semble que plus on délaisse cette question au profit de questions, certes justifiées, plus on risque d'augmenter la marginalisation d'un plus grand nombre par une ségrégation institutionnalisée.

En conclusion, il reste un long chemin à parcourir et nous espérons que cette journée vous donnera l'occasion d'échanger vos points de vue, sera source - je l'espère - de nouvelles collaborations entre l'éducation spéciale, les parents et les différentes écoles de ce canton et initiera un nouvel îlot de réflexion pour la construction d'une école tolérante, respectueuse des différences et solidaire.

Je tiens enfin à remercier toutes les personnes qui ont participé aux recherches, ont pris le temps de répondre aux questions des étudiants, ont permis qu'ils visitent quelques institutions du canton. Je remercie tout spécialement les représentants des institutions qui ont accepté d'être sur la scène pour être soumis au feu de vos questions.

Madame Bosshard, directrice du Centre pédagogique des Perce-Neige à Neuchâtel, école qui accueille, pendant le temps scolaire, des enfants handicapés mentaux

Madame Jeandroz, professeur de mathématiques à l'école secondaire de La Chaux-de-Fonds, qui a accueilli dans sa classe des enfants déficients visuels

Monsieur Baretta, éducateur à Sombailles-Jeunesse à la Chaux-de-Fonds, institution accueillant des jeunes de 6 à 20 ans présentant une carence éducative ou une absence du milieu familial et des troubles du comportement

Monsieur Baume, directeur de Centre Pédagogique des Billodes au Locle, internat qui accueille des enfants et adolescents pendant la scolarité obligatoire, des jeunes filles de 6 à 20 ans, des jeunes présentant une carence ou absence du milieu familial ou des troubles du comportement

Monsieur Gabus, directeur du Centre pédago-thérapeutique de Clos-Rousseau à Cressier, internat et externat accueillant des enfants et adolescents de 6 à 18 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne et profonde, éducatibles sur le plan pratique et scolarisables

Monsieur Neuhaus, directeur du Foyer d'éducation de Prêles pour adolescents et jeunes adultes délinquants

Monsieur Pages, directeur de la Fondation Sandoz au Locle, foyer pour adolescents et jeunes adultes présentant des troubles du comportement pour des placements civils ou pénaux

Je remercie également tous les étudiants et étudiantes du séminaire de deuxième année pour leur présence et leur investissement pour l'organisation de cette journée.

Avertissement

par Pierre Marc

Sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel

Tous les ans nous incitons les étudiants de sciences de l'éducation à aller observer diverses pratiques en vue d'établir, si c'est possible, un lien entre les approfondissements conceptuels auxquels ils viennent de se livrer dans le cadre de leurs études académiques et les activités des professionnels.

L'année 1996-1997 n'échappa pas à la règle et quelques recherches effectuées par les étudiants sur le thème de l'intégration donnèrent lieu à plusieurs rencontres avec divers spécialistes de l'éducation et de l'enseignement. Ces rencontres permirent aux étudiants de formuler des questions précises dont une ou deux furent retenues comme base de discussion pour la table ronde transcrite ci-dessous, à laquelle participèrent, sauf dans un cas, les spécialistes rencontrés sur les lieux de leurs pratiques.

Cette procédure, qui n'est pas habituelle, a été plébiscitée par les participants à la rencontre du 7 juin 1997 qui se sont exprimés à son sujet :

- d'une part parce qu'il n'est pas si fréquent que des praticiens soient invités à s'exprimer dans un cadre universitaire sur leurs pratiques,
- d'autre part parce qu'il est rare que des étudiants aient l'occasion de confronter leurs recherches, qui en font de « candides experts », aux positions des professionnels,
- enfin parce que la rencontre de ceux-ci et de ceux-là génère des questions « théoriques » et « pratiques » qui incitent « théoriciens » et « praticiens » à s'inquiéter quant à la validité de leurs positions.

L'INTEGRATION DES DEFICIENTS VISUELS A L'ECOLE SECONDAIRE

Madame Jeandroz, professeur de mathématiques à l'école secondaire de La Chaux-de-Fonds, est interrogée par Gustave Brandys et Estelle Chaignat

Question. Nous avons étudié la situation des élèves déficients visuels, donc des enfants mal voyants ou non voyants, intégrés dans les classes « ordinaires » dans le canton de Neuchâtel au niveau secondaire. Nous sommes allés dans les écoles et avons essayé de savoir combien d'enfants mal ou non voyants étaient intégrés dans les classes. Nous avons rencontré une dizaine d'enseignants et nous leur avons posé quelques questions ; nous voulions savoir quelle était l'information dispensée aux enseignants, la formation de ceux qui accueillent un enfant mal ou non voyant dans leur classe et, surtout, la didactique pratiquée à l'intention de l'enfant mal ou non voyant.

Les conclusions de notre travail sont assez désastreuses. Nous avons observé que, dans le canton de Neuchâtel, l'information est inexistante, la formation plus inexistante encore que l'information et que la didactique est tout à fait improvisée. Nous avons à chaque fois rencontré, dans l'école secondaire de Neuchâtel, une intégration que nous avons appelée sauvage : l'enfant arrive et le maître fait ce qu'il peut avec ce qu'il a.

Madame Jeandroz, vous êtes enseignante de mathématiques à La Chaux-de-Fonds. Qu'est-ce que vous avez remarqué comme manque au niveau de l'information et de la formation ?

Réponse. Plutôt que de vous parler des manques, je veux vous parler de l'information existante. L'information sur le handicap de l'élève en question est bien faite, par le centre de Peseux¹⁹ ; l'information à la classe, aux camarades est faite en une demi-journée où l'on explique quel est le genre de handicap de l'élève ; les enfants rencontrent un peu, en leur mettant des lunettes, ce que vit l'élève. Quant aux moyens que nous, enseignants, avons pour faire face à une élève de ce type-là, nous n'avons eu aucune information. Je ne savais même pas que le Centre de Lausanne existait ou qu'il existait des listes de matériel tactile pour de tels élèves. L'information sur les objectifs visés en intégrant cette élève n'était pas claire.

Quant à la formation, c'est encore pire ; nous n'avons eu aucune formation ; nous avons accepté cette élève dans notre classe par conviction, nous pensions que c'était bien de l'intégrer, que c'était ce qu'il y avait de mieux pour elle. Mais nous y sommes allés au coup par coup ; chaque soir nous avons improvisé pour savoir comment nous allions faire face à un nouveau problème, pour expliquer quelque chose. Par exemple, en géométrie, j'avais juste un matériel qui permettait à l'élève, en passant le doigt dessus, de sentir au niveau tactile ; pour le reste, aucune formation.

Question. D'après vous quelles sont les limites de l'intégration d'un enfant handicapé visuel dans une classe « ordinaire » ?

Réponse. Je parlerai des limites de ce cas d'intégration et ne me permettrai pas de donner les limites pour l'intégration de tout handicapé visuel. Mon expérience me laisse un goût un peu amer. Il s'agit d'abord de bien cerner le handicap et, surtout, les moyens qu'on devrait mettre à disposition pour que l'intégration se fasse bien.

¹⁹ Centre spécialisé pour handicapés de la vue, rue de Corcelles 3, 2034 Peseux.

Nous étions tous d'accord, les enseignants qui travaillaient dans la classe, pour y intégrer cette élève, mais nous n'avions pas les moyens pour que cette intégration se passe bien. Nous y sommes allés avec notre bonne volonté alors qu'on aurait eu besoin non seulement d'une formation préalable mais, aussi, d'une formation continue et d'un superviseur ou de quelqu'un susceptible de faire un bilan extérieur. Il y avait périodiquement des bilans, deux ou trois fois par an avec le Centre de Peseux, qui prenait en charge cette fille, mais, autant eux que nous, nous n'étions pas neutres, nous étions « dedans ».

Ainsi, ces élèves veulent absolument qu'on les considère comme les autres ; ils veulent être dans la norme et font des efforts énormes pour y parvenir. Mais ces efforts nous perturbent quand on doit prendre une décision. Par exemple il a fallu décider de la promotion de cette élève ; elle n'avait pas les notes pour être promue, ce qui n'était pas un problème, mais les objectifs minimaux n'étaient pas atteints ; pourtant on disait toujours qu'il fallait qu'elle continue tant elle était de bonne volonté. Cette bonne volonté nous a parasités, on n'avait plus un regard objectif.

En fait, je me demande si on peut vraiment parler d'intégration dans ce qui s'est passé. Je pense qu'on peut plutôt parler d'insertion. Tant qu'elle a été dans le micro-système du collège, on pouvait continuer, pour nous cela fonctionnait ; mais plus l'échéance qu'elle quitte l'école secondaire arrivait, plus on se demandait si l'on avait bien fait de l'intégrer Rachel dans l'école, surtout avec les moyens qu'on avait. A aucun moment nous n'avons eu le courage de reconnaître que nous avions atteint les limites de ce genre d'intégration. L'élève possédait d'immenses potentialités intellectuelles mais son très important handicap n'a pas permis, à mon avis, de les développer et de lui procurer la scolarité harmonieuse qui lui aurait permis de passer la maturité qu'elle visait, et qu'elle n'a pas pu encore atteindre.

Nous avons observé aussi que plus augmentent les exigences scolaires et plus l'intégration sociale se dégrade. Ceci au point que l'on a dû intervenir ; bien que parents et enfants soient informés et que l'effectif soit réduit cette année-là (17 élèves), il y avait des jalousies d'autres élèves de la classe et des parents sont même intervenus, disant qu'on passait trop de temps avec cette élève et pas assez avec les leurs. Plus on se distançait de la norme scolaire, plus ces problèmes étaient importants.

Je me demande aujourd'hui si le fait de consentir des intégrations « sauvages » ne dessert pas la cause de l'intégration. Nous sommes plusieurs enseignants à en avoir parlé et nous reconnaissons ne pas avoir atteint notre objectif, qui était d'offrir à cette élève une scolarité harmonieuse. Nous ne l'avons pas atteint faute de moyens. On lui disait que ce n'est pas à elle de s'adapter à nous mais à l'école à s'adapter à elle ; mais l'école ne s'est pas adaptée à elle. Les enseignants ont essayé, mais si on fait cela dans une institution inchangée, j'ai de grandes craintes que l'on ne desserve cette cause.

L'INTEGRATION D'UN ENFANT AUTISTE EN CLASSE DE DEVELOPPEMENT

Monsieur Gabus, Directeur du Clos-Rousseau à Cressier, est interrogé par Elsa Dufour et Patrick Duss

Question. Nous voulions savoir dans quelle mesure un enfant très autistique pouvait être intégré dans une classe « ordinaire ». Nous avons réalisé trois entretiens, un avec le directeur de Clos-Rousseau, Monsieur Gabus, un avec un éducateur et un avec une enseignante d'une classe de développement du canton de Neuchâtel. Nos questions étaient de trois ordres : le premier regroupait la description et le fonctionnement des institutions concernées, ainsi que le

déroulement d'une intégration, le deuxième visait à saisir les définitions et les buts des institutions, le troisième l'évaluation du projet d'intégration.

A la suite de l'entretien avec l'enseignante, il nous a semblé qu'elle manquait d'informations à propos de l'autisme et d'encadrement. Est-ce que ceci n'entraîne pas l'échec du projet d'intégration ?

Réponse. Le témoignage précédent donne déjà une grande partie de la réponse à votre question... Concernant le Clos-Rousseau, c'est un centre pédothérapeutique et non pas pédagogique ; les enfants qui y viennent souffrent de graves troubles relationnels et notre optique, qui est celle du traitement, est forcément une optique de réintégration, à la fois dans les milieux social, familial et scolaire habituels.

Concernant le soutien à l'enseignant, je crois qu'est en cause notre structure cantonale et qu'il faudrait éventuellement la revoir. Le pari du canton de Neuchâtel impliquait le développement des milieux institutionnels ; or, à l'heure actuelle, un certain nombre d'enfants sont intégrés dans les écoles ; pour pouvoir répondre à votre question, j'aurais besoin d'une redéfinition des rôles de chacun. Quel est le rôle et la fonction de l'école ? Quand un enfant est réintégré en milieu scolaire, par exemple dans la classe spéciale de son village, on demande en fait à l'enseignant de continuer les soins qui ont été donnés à cet enfant à Clos-Rousseau. On peut donc retourner la question : est-ce que c'est le rôle d'une enseignante de faire ce travail ?

Le problème, je crois, est surtout un problème de moyens. Les directeurs d'institutions de Suisse romande se plaignent de la suroccupation de nos institutions. A Clos-Rousseau, nous accueillons théoriquement dix-huit enfants ; il y en a actuellement vingt-deux ; il y en aura vingt-deux à la rentrée mais j'ai encore cinq demandes d'admission en suspens. C'est pour cette raison que des journées de sensibilisation comme celle d'aujourd'hui, centrées sur l'intégration, doivent éviter d'opposer le travail des institutions et le travail des écoles. Que ce soit dans l'école, dans les institutions, dans les Services médico-pédagogiques, etc., nous manquons actuellement de moyens. Ainsi, un enfant comme celui que vous avez eu l'occasion de rencontrer, qui ne va pas trop mal à Clos-Rousseau mais qui ne va quand même pas assez bien pour être intégré, un tel enfant est dans une situation-limite et l'enseignante qui l'accueille rencontre beaucoup de problèmes et doit investir une énorme énergie pour le maintenir dans le milieu scolaire.

Question. Nous avons une deuxième question : nous avons observé qu'en institution et dans la classe de développement l'enfant autiste a un programme individualisé ; cela ne crée-t-il pas une certaine exclusion ?

Réponse. Plusieurs exemples traités aujourd'hui (celui notamment de cette jeune fille malvoyante qui avait refusé d'être interviewée parce qu'elle ne voulait pas être stigmatisée) montrent que, lorsqu'on a un problème, ce problème est bien là. Si on reprend l'exemple de l'enfant que vous êtes allés voir, qui a de gros troubles du comportement, qui n'a pratiquement aucune limite dans ses rapports sociaux, qui est craint dans la cour parce qu'il est relativement violent, forcément qu'il y a des mesures à prendre, et forcément qu'il est stigmatisé. Pour moi, il est donc difficile de répondre à cette question dans l'absolu. Il est vrai qu'un enfant en fauteuil roulant, ou un enfant malvoyant, ou un enfant trisomique attirent plus l'attention que n'importe quel autre ; au niveau de l'intégration existent donc des limites. Quand on se promène dans la rue avec un groupe d'enfants handicapés, de nombreuses personnes regardent en arrière. Ce n'est donc pas le fait d'avoir un programme particulier qui peut augmenter les problèmes de difficulté d'intégration : les enfants concernés ont déjà bien l'habitude d'être particularisés.

Question. Une personne questionnée nous a dit que, plus l'enfant à problème travaille avec d'autres enfants, plus il rencontre de concurrence, mieux cela va pour lui. On a donc pensé que, lorsqu'il travaille seul, cela va moins bien pour lui, qu'il fait moins de progrès. C'est la raison de notre question.

Réponse. Les processus d'apprentissage de chaque enfant recèlent encore une part de mystère. Qui sait comment certains enfants sont capables d'apprendre ? Il est sûr qu'il est avantageux pour nos enfants d'en côtoyer d'autres, plus qu'ils ne peuvent en rencontrer dans une petite institution comme Clos-Rousseau, et de bénéficier ainsi d'une ambiance pédagogique pour pouvoir y puiser ce que l'enfant peut y puiser.

INTEGRATION SCOLAIRE DES ENFANTS HANDICAPES MENTAUX

Madame Bosshard, directrice des Centres pédagogiques des Perce-Neige du canton de Neuchâtel, est interrogée par Marc-André Egger et Céline Fabre

Question. Nous nous sommes appuyés sur une expérience d'intégration scolaire au collège primaire de Peseux. Afin de répondre à notre question de recherche (comment rendre les conditions d'une expérience d'intégration scolaire les plus favorables possible ?), nous avons d'emblée pensé à deux variables qui influencent selon nous de manière importante la réussite de l'intégration : sa *préparation* et la *collaboration* entre enseignants. La *préparation* concerne autant les enfants que les enseignants, préparation des enseignants « ordinaires » vis-à-vis des enfants « ordinaires » également, des enseignants spécialisés vis-à-vis des enfants handicapés mentaux, etc., cette préparation ayant lieu avant l'accueil dans la classe « ordinaire » et étant amorcée dès la formation initiale des maîtres. Par *collaboration*, nous entendons la manière dont les enseignants spécialisés et « ordinaires » travaillent ensemble, par exemple pour préparer les leçons. Quelques-uns de nos résultats méritent à cet égard d'être brièvement rapportés.

La préparation des enfants handicapés mentaux est importante afin qu'ils ne soient pas perdus quand ils arrivent dans un univers inconnu. Bien plus que les autres enfants ils obéissent à des rituels qu'il faut par exemple respecter. Quant aux enfants « ordinaires », la préparation qu'effectue l'enseignant avec eux permet de leur donner un certain respect vis-à-vis de l'enfant handicapé après avoir pris connaissance de ce qu'est le handicap mental ainsi que les capacités et les limites de l'enfant concerné. La préparation au niveau de la formation ne rassemble pas les enseignants spécialisés et les enseignants « ordinaires » et, pour pallier ce problème, nous pensons que la collaboration est très importante, que c'est surtout l'enseignant spécialisé qui peut susciter le dialogue avant l'accueil, apporter des informations sur les particularismes du handicap concerné. Nous sommes enfin amenés à souligner l'importance de la collaboration au sein même de la classe, pendant la leçon, de sorte que les activités proposées soient accessibles à tous les enfants.

A l'issue de notre recherche, nous nous sommes demandés, étant donné le peu de travaux scolaires qui étaient pratiqués pendant les leçons, à cause sans doute de la déficience mentale des enfants accueillis, si n'était pas pratiquée une intégration sociale plutôt qu'une intégration scolaire. Finalement, pensez-vous à propos de la classe spéciale intégrée au collège de Peseux, qu'il s'agit d'une expérience d'intégration scolaire, englobant les apprentissages scolaires, ou d'une insertion visant à effectuer plus particulièrement les apprentissages sociaux ?

Réponse. Pour moi, toute forme d'activité proposée aux enfants, qu'ils soient handicapés mentaux ou non, met en jeu, en général, leur motricité, leur affectivité et leur cérébralité. Certaines activités font plus appel à l'un ou l'autre des axes, mais les trois sont toujours présents. Le but du travail d'intégration, en tous cas comme il est pensé actuellement, c'est en premier lieu entrer en relation, apprendre à se connaître, à se reconnaître, agir ensemble, entre enfants, entre enseignants primaires et spécialisés, et entre enseignants et enfants. Si, à travers ces actions, l'enfant handicapé mental peut développer ses connaissances cérébrales, ce sera un plus. De toutes façons, toutes ses facultés sont mises en jeu, en éveil, comme elles sont mises en éveil dans un travail plus spécifique, pointu ou plus individualisé.

Il est vrai que l'objectif premier posé par les adultes est plus centré sur la relation sociale, les activités où les enfants « normaux »²⁰ peuvent partager, où l'enfant handicapé mental peut avoir ses réussites. Je donnerai l'exemple d'un des jeunes enfants de notre classe qui va régulièrement dans une classe de quatrième année, une période par semaine. Cette période a permis d'une part aux enseignants de se connaître, d'autre part à cet enfant de rencontrer des enfants de son âge (il les rencontre également à toutes les récréations). Pour lui, c'est un apport social, mais également un apport scolaire puisqu'il a appris à lire tous les prénoms des enfants de cette classe et à les écrire ; il a également découvert des animaux grâce au vivarium de cette classe, il a appris leurs noms, appris de quoi ils se nourrissaient, etc. Ces découvertes et apprentissages avaient un but social, relationnel mais ont également favorisé les connaissances scolaires de l'enfant, son savoir en général et son élocution.

Question. Nous avons relevé que la collaboration entre enseignants spécialisés et « ordinaires » est très importante, notamment au niveau des informations préalables sur le handicap mental dont ont besoin ces derniers. Pensez-vous que c'est à l'institution spécialisée de les fournir ou estimez-vous que cela devrait être inclus dans la formation des enseignants ?

Réponse. En l'état actuel des choses, je crois que c'est à l'institution de présenter les axes qui caractérisent de manière générale l'enfant handicapé mental. Chaque enseignant fait alors la connaissance des enfants en personne. Ensuite, je pense que les enseignants peuvent ou non, cela dépend des cas, reposer des questions sur la particularité spécifique de tel enfant handicapé, puisque chaque enfant présente des particularités bien spécifiques.

L'enseignant primaire ou l'enseignant d'école enfantine doit d'abord, à mon avis, bien connaître le développement moteur, affectif et cérébral du petit enfant et de l'enfant. Il pourra alors, je pense, s'intéresser aux enfants dont le développement est perturbé, fortement ralenti, en découvrir peut-être les causes, et y réfléchir. A l'école normale, il y a un effort qui se fait actuellement puisqu'une semaine est consacrée en troisième année à la différence. Des cours du Département de l'instruction publique sont également organisés pour réfléchir à ce thème. Des stages sont offerts aux normaliens de troisième année dans les classes d'enfants handicapés mentaux. Il y a également la possibilité d'y faire des remplacements. Il est vrai qu'il faudrait intensifier la formation, mais, je crois aussi, attirer l'attention des jeunes qui entrent dans la profession pour découvrir l'enfant qui a des problèmes sur leur vécu propre.

²⁰ Le mot « normal » est utilisé par opposition au mot « handicapé », par commodité de langage. Ceci n'implique aucun jugement de valeur, raison pour laquelle nous l'utilisons systématiquement entre guillemets.

REPRESENTATIONS SOCIALES D'UNE CLASSE SPECIALE INTEGREE : OUVERTURE OU VOIE DE GARAGE ?

Un enseignant de classe spéciale, qui ne pouvait être présent, est interrogé par Vania Maire et Philippe Péter ; leurs questions sont adressées à l'assistance

Question. Nous avons mené une étude de cas portant sur une classe spéciale, partiellement intégrée dans l'enseignement « ordinaire », et nous avons travaillé sur les représentations sociales des élèves de cette classe dans le but de voir comment ils ressentent le système intégré et de quelle manière ils perçoivent leur avenir, en particulier en relation avec la problématique de l'intégration et de l'exclusion. Tout d'abord nous avons procédé à une analyse comparative des représentations développées, d'une part par rapport à la classe spéciale et d'autre part par rapport au système « ordinaire ».

En ce qui concerne la classe spéciale, nous avons tout d'abord observé que les élèves qui la fréquentent légitiment son existence ; ils ont des attentes par rapport à elle, et justifient sa place au sein du système et de l'établissement scolaire « ordinaire ». Au niveau des relations humaines, dans le système de cette classe spéciale, nous avons remarqué l'existence de toutes les caractéristiques d'une micro-société semblable à notre communauté adulte, où les individus s'entendent grâce à la présence d'une autorité, où la difficulté à dialoguer enferme chacun et, également, où le manque d'émulation ou d'encouragement découle de ce mal à communiquer. La classe spéciale constitue donc apparemment un obstacle au déroulement de la vie, et l'enseignement « ordinaire » est perçu comme un gage de réussite.

On connaît l'importance du pedigree scolaire dans l'insertion sociale par la suite, et également comme un standing à atteindre. Au niveau de l'intégration de ces élèves dans les classes « ordinaires », nous avons premièrement observé un obstacle de taille, c'est-à-dire l'inégalité des valeurs, qui provoque des sentiments de discrimination et crée des lectures de la réalité difficilement conciliables entre les élèves intégrés et les enseignements du système « ordinaire ». Ces deux catégories de personnes ont des attentes et des valeurs différentes. D'autre part, les moqueries et les mauvaises plaisanteries dont sont victimes les élèves de cette classe de développement montrent à quel point le paramètre classe spéciale a de l'importance, du poids dans l'élaboration d'une identité propre ainsi que dans la confrontation à autrui.

Un autre volet de notre travail portait sur la différence de vision entre les deux groupes d'âges de la classe spéciale, c'est-à-dire les élèves qui ont à peu près 11 ou 12 ans et les élèves qui ont entre 14 et 16 ans, qui formaient manifestement deux groupes distincts. Par rapport à leur vision de la classe spéciale, il n'y a pas de différence notable entre les représentations de ces deux groupes d'âge, du point de vue scolaire ; à ce niveau, l'existence de la classe spéciale est légitimée mais tous ressentent un clivage qui s'instaure entre eux et leurs camarades du cursus « ordinaire ». L'étude de sa représentation montre, de plus, que la classe spéciale intégrée en partie dans le système « ordinaire » présente l'avantage de stimuler l'enfant par la confrontation à autrui, mais aussi qu'elle a l'inconvénient majeur de mettre en évidence l'écart qui se creuse. Il faut mentionner aussi que, malgré cette relative unanimité d'appréciation, il n'y a pas de véritable cohésion au sein de cette classe, pas de véritable solidarité.

Deuxièmement, toujours par rapport à la vision que développent ces deux groupes d'âges du système « ordinaire », on constate que les deux groupes se différencient assez notablement : les plus jeunes (11 ou 12 ans) se sentent constituer le groupe des dominés dans la classe spéciale ; ils essaient d'équilibrer la balance par une appréciation fortement positive du système « ordinaire ». Les aînés (14 à 16 ans) présentent une idéalisation du système « ordinaire » et

tentent visiblement de se persuader que les classes « ordinaires » sont le summum de l'expérience scolaire, tout en reconnaissant qu'ils y subissent des brimades de la part de leurs camarades.

Enfin, pour terminer nous avons étudié les représentations de l'avenir, de leur propre avenir qu'ont ces élèves. Il est impressionnant de constater l'unanimité de l'angoisse par rapport à cet avenir ; tous les élèves se sentent marqués à vie par leur passage en classe spéciale ; cette dernière occupe dans leur représentation le bas de la hiérarchie scolaire et sociale, et s'ils se réjouissent de quitter l'école, d'être considérés comme des êtres humains à part entière, d'un autre côté ils pensent tous que la classe spéciale les a marqués définitivement et leur a assigné une place dans le bas de l'échelle sociale.

Comme nous n'avons pas d'interlocuteur particulier, c'est une question assez générale que nous adressons à vous tous, public et membres de cette table ronde. Nous avons remarqué que, de l'aveu même des autorités compétentes, je pense ici au directeur de l'école où nous sommes allés, la classe spéciale n'est que la moins pire des solutions ; alors, vers quel genre de solutions faudrait-il tendre ? Un réaménagement des méthodes pédagogiques ? Une restructuration du système scolaire tout entier ? Ou alors le retour à une situation sans lieux d'accueil adaptés spécialement aux enfants en difficulté ?

Réponse. Pour avoir travaillé dans des classes spéciales, je ne partage pas l'affirmation aussi abrupte que vous faites ; je pense que cela dépend beaucoup de l'enseignant qui y travaille ; même si on peut dire qu'effectivement la classe spéciale, dans le contexte général, est considérée comme le fond du panier - excusez-moi l'expression -, je pense que, selon le charisme de l'enseignant qui y travaille et l'imagination qu'il y déploie, il est possible de faire du bon travail et d'insuffler autre chose dans l'esprit des élèves qui la quittent que cette idée qu'ils sont les derniers. L'on a beaucoup entendu aujourd'hui cette idée fondamentale que le regard qu'on pose sur l'autre est capital ; si on arrive à avoir un regard positif et constructif, je pense qu'on fait déjà un premier pas qui aide beaucoup l'enfant en difficulté quel qu'il soit, quelles que soient ses possibilités d'adaptation.

Question. Je suis d'accord avec ce que vous venez de dire, mais il me semble que cela soulève une autre question ; vous décrivez une réalité, celle de l'enseignant qui fait preuve d'imagination pour faciliter un processus d'intégration ; mais j'ai l'impression que cette réalité diffère profondément du sentiment qu'a l'enfant de son intégration. En tous cas, dans notre travail, c'est ce que nous avons remarqué. Effectivement la réalité du professeur, de son attitude était très positive, mais ce sentiment de l'élève l'était beaucoup moins. D'où vient cet écart ?

Réponse. De l'éventuel réaménagement pédagogique de l'école que vous souhaitez, de votre perspective d'un nouveau modèle pédagogique permettant aux enfants de ne pas arriver en classe spéciale, ou d'appui, surgit une autre question : pourquoi ces enfants y sont arrivés ? C'est susciter là une réflexion de fond sur l'ensemble de la structure scolaire. Et ce genre de réflexion est constamment appelé quand on s'interroge sur les idées d'intégration et de ségrégation.

L'IMAGE DE SOI DANS LE CADRE SCOLAIRE D'ENFANTS EN INSTITUTION

Monsieur Beretta, éducateur à Sombaille-Jeunesse à La Chaux-de-Fonds, est interrogé par Claudine Rousseau et Marna Müller-Bessi

Question. Notre intérêt s'est porté sur le « ressenti » de l'enfant. Notre objectif de départ était de découvrir l'image qu'a de soi un enfant placé dans une institution mais qui fréquente une classe « ordinaire ». Afin de pouvoir effectuer une comparaison, nous avons étendu notre étude à un deuxième enfant de cette même institution qui fréquente une classe spéciale. L'institution choisie est Sombaille-Jeunesse, à La Chaux-de-Fonds, lieu d'accueil et de vie pour des enfants et adolescents confrontés à des difficultés familiales et personnelles ; elle présente plusieurs entités et nous nous sommes intéressées à la maison d'enfants qui reçoit des enfants de 5 à 15 ans séparés de leur milieu familial. Ces enfants vivent dans l'institution mais fréquentent l'école publique puisque, au sein de l'institution, il n'y a pas de classe.

A partir des résultats des entretiens effectués auprès des deux enfants, mais aussi auprès de l'enseignant et de l'éducateur, nous nous sommes aperçues que, si ces enfants avaient une image de soi négative, cela tenait moins au fait qu'ils fréquentaient telle ou telle classe, mais plutôt à leur vécu familial particulièrement difficile. En effet, l'enfant qui était dans la classe « ordinaire » s'est montré très sûr de lui tandis que l'enfant de la classe spéciale renvoyait de lui une image beaucoup plus dévalorisée. Or, en nous référant à notre cadre théorique sur l'image de soi, nous pouvons en fait poser l'hypothèse qu'un enfant qui se surestime autant qu'un enfant qui se sous-estime peuvent cacher un manque de confiance en eux-mêmes. En nous référant à des auteurs tels que Perron et Goumaz, qui affirment l'importance d'une bonne image de soi pour un bon apprentissage, nous pouvons émettre l'hypothèse de l'importance de l'image de soi en matière d'intégration.

Si bien que nous nous demandons si le projet pédagogique de l'institution autant que le projet pédagogique de l'école tiennent compte de l'image de soi de chaque enfant dans son intégration. Si oui, comment en tiennent-ils compte ? Si non, que pourrait-on faire pour en tenir compte ?

Réponse. En rapprochant vos observations de celles des collègues précédents, il semble que les enfants qui ne sont pas en institution se sentent plus stigmatisés que ceux qui y sont. Il n'est pas ressorti clairement qu'ils se sentent stigmatisés d'être à la Sombaille. Ils ne l'ont pas dit et apparemment cela ne les dérangeait pas. Pourquoi cette variation ? La différence résulte-t-elle du poids du milieu familial - puisque certains enfants y vivent et d'autres non, puisque les uns sont placés et les autres non. Certains verront une chance dans le placement, d'autres une malchance, mais ce qui est susceptible de faire la différence d'un enfant à l'autre est minime ; c'est l'un ou l'autre des parents qui dérape un peu plus que dans la famille voisine, c'est le fait d'être placé en premier ou en deuxième, etc.

Votre hypothèse à mon avis est juste : ce qui dérange le plus les enfants, ce n'est pas d'être placés ; ce qui leur donne une mauvaise image d'eux-mêmes, ce n'est pas l'institution, c'est leurs problèmes familiaux, leurs problèmes affectifs. Sans vouloir la généraliser, cette approche est assez juste.

Que met-on en place pour essayer de revaloriser cette image, ou, lorsqu'elle n'est pas trop dégradée, pour essayer de la maintenir ? Le travail le plus important de l'éducateur, en tout cas nous le réalisons depuis quelques années, et de plus en plus, c'est une grande ouverture au pourtour social de l'enfant : un travail très important se fait avec la famille autant qu'avec les écoles.

Le travail avec la famille est essentiel puisque cette mauvaise image de l'enfant provient principalement, sinon uniquement, de ce que la famille lui renvoie comme image. On travaille d'abord, et c'est si important qu'on y revient tous les jours, toutes les semaines, tous les mois, toutes les années, à l'acceptation du placement en institution. Une fois que les parents l'ont accepté, une nouvelle visibilité du handicap les autorise à prendre conscience de certaines de leurs carences de parents. On se trouve presque devant un paradoxe, mais c'est ainsi. Lorsque cette évolution a eu lieu, l'enfant accroît la conscience qu'il a et peut avoir de son image et il est plus facile de l'aider à la recréer.

C'est dans ce cadre que se développe la collaboration entre les parents et l'institution. Elle se traduit par des visites régulières des parents à l'institution, de l'enfant chez ses parents quand il peut y aller seul (quand il ne peut y aller seul, on l'y accompagne quand c'est possible). Quand les parents viennent par exemple prendre des repas à l'institution avec l'enfant et avec le groupe, cela crée une confiance et ouvre certaines possibilités pour l'enfant. En même temps on se heurte à un double message : « oui tu es très bien là mais tu serais tellement mieux avec moi à la maison... » ; l'image de soi s'en trouve à nouveau menacée mais l'ouverture de l'institution, une réelle transparence dans la vie du groupe, de ce qui s'y passe et dans la vie de l'enfant au quotidien permet de traiter ces risques.

Question. Est-ce que vous travaillez personnellement avec l'enfant sur son image, comment lui permettez-vous de s'exprimer sur son « ressenti » ?

Réponse. On vit avec les enfants au quotidien. Quand ils rentrent de l'école, j'essaie de les regarder comme quand les miens rentrent de l'école ; si l'un d'entre eux me tire un menton jusqu'au parterre, je cherche ce qui s'est passé... Une petite bagarre ? La vie affective de l'enfant nous est peu connue et le dialogue est d'abord difficile à mettre en place ; mais on vit suffisamment avec lui pour ressentir l'impact des réflexions qu'il rencontre (« Ah, oui, un enfant de la Sombaille ! ») et cela nous permet le dialogue ; souvent des réflexions dévalorisent sa famille (« ton papa est comme ça, ton oncle est comme ça, ou ta famille... ») et elles permettent de discuter avec les enfants et de remettre constamment en avant le motif du placement ; il s'agit d'essayer d'expliquer encore à l'enfant pourquoi il est là, quelles en sont les raisons et de lui montrer qu'il ne va pas rester là jusqu'à sa retraite ou jusqu'à vingt ans. On ne peut pas lui dire qu'il va sortir l'année prochaine, mais une discussion l'amène à un espoir d'amélioration et de progression. Mais l'essentiel pour y parvenir est qu'il sache pourquoi il est là. Les images négatives de l'institution ou de la famille que quelqu'un lui a renvoyées nous permettent de travailler et de redonner à l'enfant sa place d'enfant et à la famille la sienne.

LE PASSAGE DE LA CLASSE INTERNE DE L'INSTITUTION DES BILLODES A L'ECOLE REGULIERE (« ORDINAIRE ») POUR LES JEUNES FILLES MINEURES AYANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

Monsieur Baume, directeur du Centre pédagogique des Billodes au Locle, est interrogé par Nathalie Borter et Florence Laroche

Question. Notre question aussi va porter sur le rôle de la famille ; tout au long de la journée, on a vu que c'est une variable très importante. Les problèmes familiaux sont souvent à l'origine des troubles du comportement et c'est pour cela que le travail avec la famille est au centre du travail pédagogique entrepris au Centre pédagogique des Billodes où l'on essaie de rétablir une bonne entente entre l'enfant qui a des problèmes et sa famille. Nous avons étudié le passage de l'école

interne à l'école « ordinaire » des enfants des Billodes et les changements de rôles éducatif et scolaire dans la famille par rapport à ces deux lieux. Nous nous sommes aperçues qu'il y avait une grande différence entre les rôles des parents vis-à-vis de la vie scolaire de l'enfant et vis-à-vis de son éducation : aux Billodes, les parents sont très sollicités sur le plan éducatif mais ils semblent se désintéresser du niveau scolaire ; par exemple, on s'étonne de les voir si peu assister aux réunions de parents. Est-ce vraiment le désintérêt d'une famille tournée vers le pôle éducatif plutôt que le pôle scolaire ?

Réponse. Dans le cadre des Billodes, nous associons beaucoup les parents à toutes les démarches que nous entreprenons ; les enfants ne sont pas toujours placés chez nous avec l'accord des parents et les mécontentements vis-à-vis de l'institution sont fréquents. La plupart du temps ils ne sont pas responsables du choix du placement. Le travail avec les parents est une donnée fondamentale de notre action ; les associer à notre démarche est un souci permanent ; nous cherchons toujours à éviter de les déresponsabiliser. Malgré tous les problèmes rencontrés, ils restent les parents de leur enfant, et l'enfant, malgré les conflits dans lesquels ils se débattent, leur reste très attaché.

Nous travaillons dans un domaine qui relève du Département de justice et police et, ainsi, nous n'avons pas exactement affaire à la même problématique que dans les institutions prises en charge par l'Assurance-Invalidité. Il faut bien comprendre que si l'on doit recourir à un placement, c'est en général en raison de comportements inadéquats que la société ou l'école ne peuvent plus tolérer. Les parents sont dans la situation de devoir accepter une solution proposée par des tiers, en général l'Office cantonal des mineurs, et sont dépassés par les difficultés qu'ils rencontrent dans l'éducation de leur enfant ; rappelons qu'eux-mêmes sont la plupart du temps à l'origine de ces difficultés, qui ne sont que les révélateurs de problèmes familiaux profonds. Dès le placement, les tensions parents-enfant ont tendance à s'atténuer par cette mise à distance du milieu. Quand un enfant arrive chez nous, nous ouvrons une parenthèse que nous souhaitons refermer le plus rapidement possible (par exemple au bout de deux années scolaires), dès que les choses se sont améliorées - ce n'est pas malheureusement pas toujours possible : parce que la famille est éclatée, ou les parents décédés, certains enfants font tout leur cursus scolaire aux Billodes.

Ceci explique que, lorsque certains parents semblent se désintéresser de la scolarité de leur enfant, je pense que ce n'est pas vraiment le cas. S'ils ont tendance à se désintéresser des résultats scolaires de l'enfant, c'est parce que c'est l'école qui est le révélateur des difficultés de comportement. C'est toujours dans la classe, au collège, que l'enfant se comporte mal, qu'il a de mauvaises notes ; de suite ces difficultés mettent la famille en cause. Dès que l'enfant rencontre moins d'ennuis à l'école, parce qu'il fréquente par exemple la classe interne des Billodes, alors la tension descend et les parents se préoccupent moins des résultats scolaires. Mais ils conservent malgré tout un discours sur l'école et je suis convaincu que, chaque fois qu'ils ont l'occasion de rencontrer leur enfant, en week-end, en vacances, ils lui disent toujours : « tu dois bien travailler à l'école, parce que tu dois apprendre un bon métier ». Si l'intérêt pour les résultats scolaires est moins présent dans leur discours, c'est parce qu'on travaille avec eux sur l'origine des problèmes rencontrés (les mésententes, les dissensions, les secrets, les questions d'inceste...), mais ce sont ceux-ci qui ont des répercussions sur la vie scolaire.

Quand nous réintégrons des enfants dans une classe « normale » (certains enfants ne passent d'ailleurs pas par la classe interne des Billodes), que ce soit à l'école primaire ou à l'école secondaire, à ce moment-là une collaboration se met en place avec les enseignants ; l'idéal est que ces derniers soient motivés et ouverts à des efforts d'adaptation. Alors nous avons de bons

résultats, mais il est vrai que les parents des enfants des Billodes ne vont pas aux réunions de parents. J'ajoute que des parents qui doivent se rendre à une réunion et y côtoyer des parents dont les enfants « vont bien », n'y sont sans doute pas très à l'aise. (Il y a encore une difficulté géographique ; les parents ne résident pas forcément près de l'école puisque nous accueillons des enfants qui viennent de l'ensemble du canton, voire de l'extérieur).

ETUDE DU PROJET PEDAGOGIQUE RELATIF A L'INTEGRATION SOCIOPROFES- SIONNELLE AU SEIN DE DEUX INSTITUTIONS POUR JEUNES DELINQUANTS

Monsieur Neuhaus (réponse 2), directeur du Foyer d'éducation de Prêles, et Monsieur Pages (réponse 1), directeur de la Fondation Sandoz au Locle, sont interrogés par Sonia Azcona, Davide Germana et Nuria Sagarra

Question. Nous avons étudié le domaine de la délinquance juvénile et, vu l'ampleur de ce thème, nous avons délimité notre champ d'étude et concentré notre recherche non pas sur la prévention de la délinquance juvénile mais sur l'intégration socioprofessionnelle des délinquants. Pour qu'un jeune délinquant puisse être intégré professionnellement et socialement, il lui faut effectuer un séjour dans une institution propre à sa problématique sociale, et nous avons voulu comparer les projets pédagogiques de deux institutions. Notre question de départ est donc la suivante : quel est le projet pédagogique le plus adéquat en vue de l'intégration socioprofessionnelle d'un jeune placé en institution ? Pour cela, nous nous sommes tournés vers la Fondation Sandoz et le Foyer d'éducation de Prêles, ces deux institutions visent l'intégration socioprofessionnelle des jeunes délinquants de deux manières différentes : la formation Sandoz, située au centre du Locle, propose des formations professionnelles hors de l'institution (système en externat) alors que l'institution de Prêles, située en pleine campagne, les propose elle-même (système principalement en internat).

Après une étude des aspects théoriques de ce thème, nous avons vu les moyens mis en œuvre par les deux institutions quant à cette intégration socioprofessionnelle. Nous avons eu deux entretiens avec une série de questions portant sur le projet pédagogique et sur l'intégration socioprofessionnelle. Notre étude, qui devait nous permettre une comparaison descriptive de deux projets pédagogiques, nous a amenés à porter un regard critique sur les rapports qu'entretiennent ces deux institutions avec la société, et en fin de compte sur les normes institutionnelles et sociales. Au terme de notre travail, nous avons conclu que les jeunes séjournant dans les deux institutions doivent apprendre à respecter les normes posées par la collectivité. Or ce sont ces mêmes normes qui engendrent un dysfonctionnement au sein de la société, et notamment l'inégalité des chances d'intégration socioprofessionnelle. Par conséquent, pourquoi continuez-vous à inculquer des normes qui, de par leur nature, ont exclu les jeunes de la société ? Ne faudrait-il pas d'abord s'interroger sur le dysfonctionnement de ces normes ?

Réponse 1. Je voudrais d'abord dire combien je trouve cette journée extraordinaire : dans une université on s'interroge sur l'intégration des handicapés mentaux... C'est un paradoxe au moment où notre société est centrée sur la performance et où certains sociologues disent en substance que l'exclusion est planifiée et organisée, qu'elle est déjà d'actualité dans la plupart des circuits économiques et administratifs de ce pays. Je ne sais ce qu'il en est exactement mais, quand on parle d'intégration, on évoque une importante valeur liée au sens de l'humain, et ce n'est pas un exercice de style universitaire... Quant à la question, posée par des personnes qui se sont livrées à une première étude du monde social et, surtout, de nos foyers, il est difficile d'y répondre. Moi, je m'occupe d'adolescents et j'ai une peine incroyable depuis plus de vingt-cinq ans à intégrer ces jeunes dans la société. Je fais comme je peux, avec les moyens du bord et je pratique à la fois l'assimilation et l'insertion en essayant d'aboutir à une intégration - c'est la mission de notre institution - sans me faire trop d'illusions.

Il fait bon aujourd'hui être un handicapé mental plutôt qu'un handicapé social, parce que cet handicapé mental a plus de chances de s'intégrer dans notre société. Ce n'est pas la première fois que j'ai cette sensation ; lors d'une journée portes-ouvertes des Perce-Neige, à Neuchâtel, j'ai pu voir parents, amis, connaissances venir dans un cadre admirable de convivialité, de reconnaissance, de chaleur humaine - comme si cette attitude était définitivement acquise.

Or, avec le handicapé social, on est un peu à l'opposé de ces attitudes. On observe une exclusion automatique du handicapé social, parce qu'il dérange tout le monde : les enseignants dont il détruit le travail, les écoles où il fait ce qu'il veut, les policiers qu'ils provoque, etc. A nous, institutions, il appartiendrait d'un coup de baguette magique, de pouvoir régulariser la situation et de renvoyer ce jeune parmi les siens... Bien sûr les choses ne sont pas aussi simples et le problème du handicap social mériterait à lui seul une journée entière.

Peut-être pourrait-on se passer de nos institutions, auxquelles on reproche de coûter cher, mais je n'en suis pas sûr. Dans l'idéal, il serait préférable que des gosses de quatorze-quinze ans, à la veille d'entrer dans l'âge adulte, soient dans leur famille... Tout le monde est d'accord là-dessus. Mais la réalité est autre. Et, ce qu'est et n'est pas une norme, je n'en sais rien du tout. Est-ce qu'exiger d'un jeune qui entre à la maison de mettre ses pantoufles, en lui expliquant pourquoi, en le réprimandant s'il ne le fait pas, est-ce que c'est une norme ou pas ? Quand nous parlons, nous qui sommes les « spécialistes » auxquels incombe ce travail, d'éducation et d'intégration, nous sommes obligés d'intégrer des jeunes non pas sur Mars mais sur notre terre et dans notre société, de sorte qu'ils puissent y vivre comme n'importe qui.

Située au coeur de la ville, notre institution a la volonté d'aider les jeunes à s'intégrer dans leur milieu social. Ce qui est important, c'est l'intégration de l'institution elle-même dans son environnement, son pourtour social. Cela donne une chance supplémentaire à ces jeunes de pouvoir accéder à un statut reconnu et admis par les autres. C'est pourquoi nous avons développé depuis plus de vingt-cinq ans tout un réseau de soutien dans la région, qui nous aide, qui nous appuie dans nos démarches ; par exemple les jeunes savent faire la fête avec une association voisine d'habitants. Ce que je constate depuis vingt-deux ans que je vis dans cette maison, c'est que ces jeunes sont tout à fait capables de vivre socialement et de s'intégrer.

Réponse 2. Est-ce que ce n'est pas un peu pervers de vouloir éduquer nos jeunes exactement dans le système dans lequel ils ont échoué ? C'est effectivement un point d'interrogation. Mais j'en vois un plus grand. Si je suis persuadé de l'utilité du travail que nous faisons, c'est parce que nous répondons à une demande de la société - de vous. Sans doute puis-je parler pédagogie et systémique, recommander de travailler avec la famille, etc. C'est beau et bien mais les deux tiers de nos jeunes ne connaissent plus de famille. Les jeunes dont nous nous occupons ont entre quinze et vingt-deux ans ; ce sont très souvent de grands délinquants (on a dit de nous qu'on était la poubelle de la Suisse) ; comment faire avec eux un travail familial ? Il faut souligner qu'existe un fossé entre une éducation qui se déroule « normalement » et celle du jeune qui commence à rencontrer des problèmes. Si rien n'est fait pour ce dernier, bientôt il rencontrera de gros problèmes, et alors on le placera en foyer, en observation, etc. Au moins une fois par semaine je reçois un appel de parents, d'assistants sociaux : « Ecoutez, j'ai un jeune, je ne sais pas ce que je dois faire, j'aimerais le placer dans une maison ; comme il n'a pas fait assez de bêtises, on ne peut pas le placer, etc. » Je m'interroge sur ce fossé, qui commence dès l'école. On met l'enfant à la porte de l'école, ensuite les parents téléphonent et demandent ce qu'ils doivent faire avec ce jeune. D'un côté, ce processus est un peu pervers et, de l'autre, je sais que cela répond à un grand besoin...

Pour conclure : intégrer, c'est faire œuvre démocratique

par Pierre Marc

Sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel

1) Quelques idées « incontournables »

Quelques éléments ont été tant répétés lors de cette rencontre que nous craignons de les réévoquer, même s'ils nous apparaissent fondamentaux. Bornons-nous à les répéter brièvement - à enfoncer les clous. Ce qui a peut-être été le plus dit et redit c'est que l'absence de *formation-information* des professionnels et des enseignants hypothèque toute tentative d'intégration de l'enfant handicapé dans l'école - par exemple la simple absence de moyens didactiques se fait ressentir cruellement dans certaines situations ; à plusieurs reprises aussi l'on a expliqué que cette formation reste inachevée tant qu'elle n'a pas donné lieu à un *approfondissement personnel* (on a parlé de vécu, de ressenti, d'implication, d'ouverture, etc., et également de tournure d'esprit, de charisme) ; étudiants, enseignants et professionnels se rejoignent aussi pour souligner combien une *collaboration* doit être mise sur pied avec la famille, quand c'est possible, en vue de restaurer les images de soi dévalorisées ; plusieurs fois également, l'accent a été mis sur la capacité des divers partenaires de développer dans la tentative d'intégration *des attentes positives*, et d'essayer d'en créer aussi dans la famille et chez l'enfant ; enfin l'on a souligné combien certaines *valeurs sociales et scolaires* créaient de l'inadaptation dirait-on à loisir et combien une réflexion hardie sur les finalités de nos institutions devrait être reprise.

Si un accord quasi-unanime peut se réaliser sur ces quelques directions de réflexion, un autre point presque consensuel ne manque pas de poser une difficulté flagrante : c'est ce constat qu'il n'existe pas de règle si générale qu'elle serait applicable à toutes les situations ; si, pour des raisons idéologiques, certains considèrent que la réponse « *cas par cas* » ou, comme on l'appelle encore, « au coup par coup », présente le danger de multiplier les positions sociales et les réponses institutionnelles face au handicap, et donc de diluer nos valeurs de base à son égard, il nous faut conserver l'humilité de comprendre que les réponses optimales à des situations même proches peuvent varier fortement. A cet égard, dissenter abstraitement sur le handicap est risqué : les pratiques montrent toutes des variations dans les conduites qui appellent des variations dans les soins. En même temps, et l'on y revient plus loin, on risque en se focalisant sur ces variations de s'engluer dans la réalité et de perdre de vue les valeurs fondamentales pour lesquelles nous vivons, personnellement et institutionnellement, et que nous avons toute la journée brandies à l'envi...

Une autre manière de traiter cette difficulté consiste à se demander si l'on tentera *d'intégrer l'enfant handicapé à n'importe quel prix*, autrement dit jusqu'où l'on sera capable de lui faire violence pour favoriser son intégration, notamment en l'absence des moyens adéquats. Lorsque nous avons préparé cette journée, et ce fut un long processus, nous nous sommes aperçus que le mot intégration avait les faveurs de l'équipe mais que nous le modulions en fonction de nos expériences et de nos spécialités ; qui travaille dans l'enseignement spécialisé sait par exemple de quel prix se paient certaines intégrations forcées, ce que le chercheur peut discerner moins nettement, marqué qu'il est par un approfondissement historique, psychanalytique ou

sociologique. Nous n'étions donc pas complètement naïfs et ceci nous a conduits à nous interroger sur le poids au fond de nous de nos valeurs, de nos mythologies ont dit certains. Elles nous donnent sens, dit-on. Peut-être. Mais peut-on considérer que nous les « portons » avec un minimum de lucidité ou ne doit-on pas observer que ce sont elles, au fond, qui nous portent, qu'en fin de compte elles nous agissent nettement plus que nous les agissons ?

2) Sélection et démocratie dans nos écoles et institutions

Tous ces apports, si ambigus soient-ils parfois, sont donc d'une importance qu'il n'est plus besoin de démontrer. Nous voudrions aussi revenir sur un autre message. Plusieurs parmi nous ont été extrêmement sensibles au « cri » des représentantes des familles. Car c'est bien de « cri » dont on parle pour évoquer la contestation d'une minorité qui se vit opprimée et se sent dépourvue de tout pouvoir de décision. Parmi toutes les valeurs que nous avons posées aujourd'hui, sans doute en est-il une que nous devons encadrer, et à laquelle nous devons réfléchir : c'est celle de *démocratie*.

Il est au départ loisible de traiter cette idée en se référant à l'obligation scolaire et en s'interrogeant sur la légitimité de décisions institutionnelles qui finissent par traiter très inégalement des enfants qui n'en demandent pas tant pour cette simple raison qu'ils sont accueillis dans une école *obligatoire* : redoublements, envois dans des sections non souhaitées, limitation définitive de choix scolaires et, par là, professionnels, etc. Par exemple, dans le canton de Neuchâtel, la scolarité obligatoire ne s'achève au mieux que pour 40 % des enfants environ (sections dites pré-gymnasiales), les 20 et 40 % environ qui fréquentent les sections dites moderne et préprofessionnelle s'estimant en général moins bien lotis. Ces chiffres sont arrondis : leur somme est en réalité approximativement de 95 % et restent environ 3 à 5 % d'élèves - ceux dont on a essentiellement parlé aujourd'hui - qui sont exclus de toutes les sections précédentes et sont marginalisés dans diverses classes terminales, d'exception et dans diverses institutions.

Une telle structure impose à ceux qui d'aventure y confrontent encore leurs valeurs de s'interroger sur ses qualités démocratiques puisque seulement 40 % des élèves en sont *grosso modo* satisfaits. Quant aux 60 % autres, certes avec des variations considérables, ils souffrent *plus ou moins* du système - et l'idée de souffrance a été plusieurs fois centrale aujourd'hui. Or un système scolaire qui ferme les yeux sur les souffrances imposées à un nombre si considérable de ses partenaires (restons-en aux enfants et à leurs familles) ne saurait à nos yeux constituer un système démocratique. Rien ne saurait justifier de faire souffrir des personnes qu'on oblige à être là, pas plus que leurs proches. Imposer un trajet à un élève, c'est dans tous les cas abuser d'un pouvoir et, dans nos sociétés démocratiques, c'est de plus commettre une erreur. Une erreur éthique - on retrouve là nos valeurs, bafouées - et une erreur sociale - on ne saurait éternellement imposer des décisions à des personnes dépourvues de tout pouvoir sans susciter leur réaction emportée.

Savoir maintenant à qui il s'agirait d'attribuer la paternité de cette erreur, à supposer qu'on s'acharne à la déceler, c'est une affaire complexe et passionnée dont nous ne parlerons pas ici. Mais ce qui est flagrant, c'est que les nombreux représentants de l'école et des institutions avec lesquels nous avons travaillé aujourd'hui seraient tous bien éberlués si on la leur attribuait, cette paternité... Et ce ne serait pas un étonnement de façade mais bel et bien une indignation profonde. En réalité, même si c'est « en notre âme et conscience » pour l'immense majorité d'entre nous, c'est tous ensemble que nous participons d'un système qui s'est construit au fil des années, qui a généré et progressivement conforté ses manières « de faire, de penser et d'agir ».

La prégnance de nos habitus (variables d'un établissement à l'autre, d'une section à l'autre, etc.) est telle que nous sommes dans l'incapacité d'y échapper. Bref, nous ne saurions au bout du compte jeter la pierre à qui que ce soit, même s'il nous arrive de critiquer de nombreuses situations scolaires et institutionnelles, mais nous croyons que nous devons tous nous exercer à refuser la production de souffrances dans le cadre démocratique dont nous désirons nous entourer, nous devons nous entêter à les proscrire. Ces souffrances sont insupportables, et elles sont inutiles. Lorsque des parents signalent leur mal à vivre une situation, on doit y être attentif à quelque étage institutionnel que l'on travaille, essayer de comprendre l'origine de ce dysfonctionnement et se doter des moyens pour y remédier, sans craindre s'il le faut d'entreprendre un long chemin de modification législative...²¹

Les discours de démocratisation de nos sociétés n'ont pas bonne presse en cette fin de XX^e siècle et ces quelques paroles de conclusion ne rencontreront probablement qu'un écho modeste auprès de nos décideurs. Le néolibéralisme forcené qui caractérise ce que l'on appelle « le discours unique » ne s'empêtré pas dans les souffrances individuelles et le mal-être de la personne. Là aussi on ne saurait être naïf au point de développer un discours utopique dans un milieu protégé - mais à l'inefficacité avérée puisque notre système économique et ses zéloteurs politiques peuvent nous écraser dès et tant qu'ils le veulent. Pourtant, si des enseignants et des professionnels de la relation ne rappellent pas constamment que les valeurs centrées sur la personne - nos mythologies - ont existé, qu'elles pourraient encore exister, qu'au demeurant elles renaîtront, alors, qui le fera ? Car quel est le but ultime de la défense et illustration d'une école fondée sur la sélection, et sur la compétitivité, sinon le développement d'une idéologie de l'exclusion et d'une raréfaction systématique des tentatives d'intégration ?

3) La tâche, grande bien qu'obscur, de l'enseignant démocrate

Pour finir, nous nous arrêterons quelques instants sur une réflexion susceptible d'intéresser la majorité du corps enseignant - mais certainement pas de le satisfaire dans son ensemble : *chaque fois qu'un maître s'efforce d'intégrer un élève dans sa classe (« ordinaire »), il fait œuvre démocratique et se rapproche d'une application des droits de l'homme ;* chaque fois qu'il sépare ou vise à séparer un élève du circuit scolaire prévu pour tous, même lorsque les difficultés de cet enfant sont importantes et même lorsque les problèmes rencontrés par la classe et l'enseignant à cause de lui sont graves, ce maître s'éloigne de ce fonctionnement démocratique et de cette application des droits de l'homme.

Intégrer n'est pas juxtaposer, ce n'est pas faire vivre *parmi* : c'est faire vivre *avec* ; à cet égard, la richesse de la contribution de L. Vaney a plusieurs fois été rappelée. Une telle exigence est considérable et, encore une fois, nous avons bien conscience que vouloir intégrer à tout prix 100 % des enfants dans l'école obligatoire - car c'est surtout d'elle dont nous traitons ici - relève en l'état actuel des choses de la déclaration d'intention. Si, à tout prendre,

²¹ Le manque de place exclut de le développer mais nous ne pouvons nous empêcher de mentionner l'exemple frappant de la classe d'orientation et des douleurs qu'elle procure à des élèves de 11-12 ans ; il montre que la plupart des acteurs de l'institution sont bel et bien capables de passer sous silence les dysfonctionnements patents d'une structure institutionnelle. Héritée d'une sélection relativement comparable qui, il y a seulement dix ans, se faisait un an plus tôt, la première année secondaire n'a pas supprimé, malgré l'espoir qu'elle a pu susciter, l'aspect arbitraire, et inégalitaire en regard de nombreuses variables, qui caractérise tant de sélections scolaires. Force est de constater que les plaintes et les souffrances de tant d'enfants et de parents ne sont pas entendues et qu'une procédure insatisfaisante est conservée apparemment sans états d'âme particuliers. Faudra-t-il cinq ou vingt ans pour observer une évolution, et la mise sur pied d'un tronc commun des trois années auxquelles se résume dorénavant l'école secondaire dite inférieure ?

une telle déclaration est à nos yeux cent fois préférable à son inverse, il va de soi qu'elle n'est pas définitivement applicable à tous les cas, dussions-nous modérer les élans des « intégrateurs à tout prix ». Néanmoins, lorsqu'un effort permet de limiter non artificiellement le nombre des élèves mis à part, alors nous pensons qu'œuvre démocratique a été faite, par exemple lorsque, de 4 %, le nombre de ces enfants est passé à 3 ou, de 3 %, à 2, etc.

On nous a par exemple objecté qu'il est impossible de placer en classe des êtres sans capacité mentale décelable, dont la vie est définitivement végétative, qu'alors, précisément, on les ferait bien vivre *parmi* mais non *avec*. Sans doute ; et l'on voit mal la signification *cognitive* - sinon humaine - de leur présence en un lieu de développement intellectuel. Nous voulons par contre souligner que même dans une telle situation la seule attitude ségrégative n'est pas satisfaisante. Ni plus ni moins que pour tous les autres cas, cet exemple pose problème puisqu'il met en danger la démocratie. Face à une situation aussi extrême, ce qu'il s'agit de se demander, c'est comment il se fait qu'un être végétatif puisse exister - médicalement, bien sûr, mais aussi psychologiquement, familialement, socialement. On dira à juste titre que cette question ne suffit pas à intégrer notre handicapé ; mais elle vise à diminuer le chiffre des enfants séparés puisqu'elle pose que la compréhension des causes d'un tel trouble est possible et qu'il s'agit de tout mettre en œuvre pour le faire régresser.

A vrai dire, les enfants pour lesquels nous sommes prêts à revoir ce principe fondamental d'intégration sont avant tout ceux pour lesquels l'insertion dans une classe « ordinaire » provoque des souffrances - pour eux-mêmes, pour leurs camarades, pour leurs enseignants. Si nous luttons pour l'intégration, c'est sans doute pour mettre en accord le fonctionnement de nos institutions avec l'idée que nous nous faisons de l'être humain en société - que définissent correctement les droits de l'homme - d'un être humain pour lequel l'intégration dans le monde social est un but essentiel, générateur de satisfactions et de plénitude existentielle. Mais à partir du moment où rapprocher l'individu du monde social lui impose des souffrances ou en impose d'importantes à ses proches, alors ce but et ces satisfactions viennent à passer au second plan, puisque les situations deviennent alors pathogènes, et l'intégration perd son sens humain fondamental. Encore une fois, même dans ce cas extrême il s'agit de s'interroger : comment le développement d'un individu a-t-il pu être perverti au point que se perde le sens du contact à ses pairs ? Il importe aussi et surtout de considérer que l'abandon de l'effort d'intégration marque la fin de l'ambition que portent les droits de l'homme précités et l'échec de cette quête démocratique qui donne une signification à nos sociétés.

Quelques directions bibliographiques

Généralités

- AUDIGIER, H., "De l'éducation spéciale à l'adaptation et à la politique d'intégration", *Communautés Educatives*, n° 42-43, 1982.
- BECKER, H., *Outsiders*, Paris: Métailié, 1985.
- CANGUILHELM, G., *Le normal et le pathologique*, Paris: PUF, 1966.
- CTNERHI., *Fragments pour une histoire: notions et acteurs*, sous la direction de H.-J. Stiker & al., Alter, Fondation de France, CTNERHI, Paris, 1996.
- FOUCAULT, M., *Surveiller et punir*, Paris: Gallimard, 1975.
- KORPES, J.-L., *Handicap mental, Notes d'histoire*, Cahiers de l'EESP, 3.
- LAMBERT, J.-L., *Handicap mental et société*, Fribourg: Del Val, 1986.
- LEPOT-FROMENT, CH., *Education spécialisée: Recherches et pistes d'action*, Bruxelles: De Boeck & Larcier SA, 1996.
- MARC, P., *La différence à fleur de peau*, Fribourg: DelVal, 1989.
- PAICHELER, G., *L'invention de la psychologie moderne*, Paris: L'Harmattan, 1992.
- STIKER, H.-J., *Corps infirmes et sociétés*, Paris: Aubier, 1982.

Enseignement spécialisé

- CHANCEREL, J.-L., OGAY, C., "A quelles conditions l'intégration scolaire des handicapés est-elle possible?", *Perspectives*, bulletin d'information des départements du canton de Vaud, n° 2, 1984, pp 12-18.
- CHAUVIÈRE, M., "Ecole, inadaptation et société", *Histoire de l'éducation*, n° 22, Paris, Institut national de l'éducation, Service d'histoire de l'éducation, 1984.
- CROUAU, F., "De l'intégration des enfants et adolescents déficients intellectuels dans les structures ordinaires du système éducatif", *Les cahiers de Beaumont*, n° 27, 1984, pp 6-9.
- FELDER, D., "Des élèves à part. Données et questions sur la division spécialisée de l'enseignement primaire à Genève", *Cahiers de la recherche sociologique*, n° 11, Genève, 1978.
- LAVANCHY, C., NICOLET, G., "Vers une intégration", *Perspectives*, n° 5, octobre 85.
- MAYOR, P., "Intégration scolaire et stratégies spéciales: du mythe à la réalité", *Perspectives*, nov. 1986, pp 11-13.
- MUEL, F., "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, Paris, Maison des sciences de l'homme, janvier 1975.
- PELICIER, Y., THUILLIER, G., *Edouard Séguin (1812-1880) l'instituteur des idiots*, Economica, 1980.
- PERRENOUD, Ph., *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?* (Conférence du 26.4.89 à Locarno), Genève: Service de la recherche sociologique & FPSE, 1989.
- PERRENOUD, Ph., "La triple fabrication de l'échec scolaire", *Psychologie Française*, n° 34-4, 1989, pp 237-245.
- RUCHAT, M., "Les classes spéciales: une innovation psychopédagogique. L'exemple genevois 1898-1908", *Revue Handicap et Inadaptation*, Paris, CTNERHI, à paraître.
- SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A., "L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires", *Perspectives*, vol. XVI, n° 4, 1986.
- STRASSER, U., *Integrative Schulung für Schüler mit Schulschwierigkeiten Aktuelle Versuche und ihre Ergebnisse*, *Bildungsformforschung und Bildungspraxis*, Vol. 13, Fribourg, Ed. universitaires, 1991.
- VIAL, M., *Les enfants anormaux d'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris: Armand Colin, 1990.

Handicap physique et mental

- AMMANN, M., "Les chemins de l'intégration", *Insieme*, revue traitant des questions du handicap mental, n° 2, juin 1996.
- BAILLOD, J., *Intelligences captives, une pédagogie découvre les IMC*, Lausanne: Payot, 1981.
- CHANCEREL, J.-L., "Interrogation sur l'école comme moyen d'intégration sociale et la conséquence sur sa place dans l'insertion scolaire des handicapés", *Travail social I*, 3, pp 2-17.
- CTNERHI., "De l'infirmité au handicap: jalons historiques", *Les cahiers du CTNERHI*, n° 50, avril-juin 1990.
- DORIGUZZI, P., *L'histoire politique du handicap. De l'infirmes au travailleur handicapé*, Paris: L'Harmattan, 1994.
- FERT, M., GARONNE, G., "Le service médico-pédagogique de Genève, but et organisation", *Travaux du service médico-pédagogique de Genève, Psychiatrie infantile*, Paris, Médecine et Hygiène, 1968.
- GATEAU, J., "L'institution «médico-pédagogique». une réinvention du passé", *Cahiers de l'enfance inadaptée*, vol. 32, n° 256, Paris, APAJH, 1982.
- GATEAU-MENNECIER, J., *Bourneville et l'enfance aliénée*, Paris: Centurion, 1989.
- GATEAU-MENNECIER, J., *La débilité légère, une construction idéologique*, Paris: CNRS, 1990.

- HANSSSEN, "Histoire de la pédagogie dans les établissements d'enfants inadaptés", *Revue d'histoire ecclésiastique*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, novembre 1979.
- HENRI, P., *La vie et l'œuvre de Louis Braille*, Paris: PUF, 1952.
- HENRI, P., *La vie et l'œuvre de Valentin Haüy*, Paris: PUF, 1984.
- INFO'SURDITE., *Introduction au répertoire Info'Surdité*, Fédération suisse des sourds, région romande (FSS:RR), avenue de Provence 16, 1007 Lausanne.
- ITARD INEDIT., "Il y a 150 ans, l'enfant sauvage", *Lieux de l'enfance*, Toulouse, Privat, n° 14-15, septembre 1988.
- LAMBERT, J.-L., *Enseignement spécial et handicap mental*, Bruxelles: Pierre Mardaga, 1986.
- MICHELET, A., *Les outils de l'enfance I*, Neuchâtel: Delachaux-Niestlé, La pédagogie de l'action, 1972.
- PANCHAUD MINGRONE, I., *La vie n'est pas spéciale. L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*, Lucerne: Société de Pédagogie Curative, 1994.
- REYRE, G., *De l'asile à l'I.M.P.: contribution à l'étude socio-historique du champ de l'enfance anormale*, Thèse de 3ème cycle de sociologie, Université de Paris VIII, 1987.
- ROCA, J., *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1900 à 1975*, CTNERHI, PUF, 1992.
- ROCA, J., "Médecins, juristes et instituteurs face à l'enfance anormale", *Le social aux prises avec l'histoire*, vol. 2, Enfances XIXème-XXème siècles, 1990.
- ROCA, J., "Médecins et instituteurs à la recherche d'une solution pour l'enfance anormale des écoles", *Les cahiers de la Recherche sur le Travail social*, 19, 1990.
- SACKS, O., *Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds*, Paris: Seuil, 1990.
- VANEY, L., "Du principe de normalisation à la valorisation des rôles sociaux", *Revue de réadaptation*, n° 2, Pro Infirmis, 1987.
- VAYER, P., RONCIN, Ch., *L'intégration des enfants handicapés dans la classe*, Paris: ESF, 1987.
- VIAL, M., "La débilité mentale selon Binet et Simon et la scolarisation des enfants anormaux", *Les cahiers de la Recherche sur le Travail social*, 19, 1990.
- WARIDEL, F., *Le premier institut suisse pour enfants sourds-muets*, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon-Les-Bains, 1992.

Education spécialisée et délinquance

- 1889-1989. *De la déchéance paternelle à l'échéance de l'enfant: l'adolescent roi*, Colloque 14 janvier 1989, Paris, Ed. ARP 311, 1991.
- AVVANZINO, P., *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970), Les arcanes du placement institutionnel*, Lausanne: EESP, 1993.
- BLONDEL-PASQUIER, M., *De l'éducation pénitentiaire à la thérapeutique*, Institut interdépartemental Théophile Roussel 1895-1995, Mantes, 1995.
- CAPUL, M., "Vers une histoire de l'éducation spécialisée", *Les dossiers de l'éducation*, n° 8 et 10, Toulouse: Université de Toulouse, 1985-86.
- CARUGATI, F., EMILIANI, F., PALMONARI, A., *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents*, Berne: Peter Lang, coll. Exploration, Alternative pour la recherche éducationnelle, 1981.
- DELAY-MALHERBE, N., *Enfance protégée, familles encadrées*, Cahiers du service de la recherche sociologique, n° 16, Genève, juin 1982.
- DONZELOT, J., *La police des familles*, Paris: Minuit, 1977.
- PINGEON, D., *Adolescences délinquantes, sens et contre-sens, impasses et issues*, Fribourg: Del Val, 1991.
- PRAIRAT, E., *Eduquer et punir*, Nancy: Presse universitaire de Nancy, 1994.
- QUELOZ, N., *La réaction institutionnelle à la délinquance juvénile*, Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, EDES, 1986.
- RUCHAT, M., *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande au XIXème siècle*, Genève: Zoé, 1993.
- RUCHAT, M., "L'éducation disciplinaire dans la seconde moitié du XIXème siècle en Suisse romande", *Revue Equinoxe*, n° 11, Genève, Médecine et Hygiène, 1994.