

Perspectives actuelles dans la scolarisation de l'enfant ayant des besoins spéciaux

Jean-Paul MOULIN

HEP-VD, Lausanne (Suisse)

jean-paul.moulin@dfj.vd.ch

The idea of integrating people with special needs in schools and in society is increasingly a matter of consensus on an international level and it is gradually becoming the reference model within the European Union. Switzerland has now reached the heart of this complex and extremely controversial debate.

First, this paper will terminologically clarify the numerous conceptions of integration, insertion and inclusion. Further, by drawing together relevant historic, ethical and scientific dimensions, it will demonstrate how current views for the schooling of children with special needs have developed. The implications for schools, teachers and special education professionals working within this new approach are addressed. Finally, the discussion will highlight the collaboration necessary between all actors when opening ordinary school doors to students with special needs.

L'idée d'intégrer à l'école et dans la société les personnes différentes fait l'objet d'un consensus discursif de plus en plus large au plan international; elle semble peu à peu devenir le modèle de référence au sein de l'Union européenne. Ainsi la résolution de l'ONU pour l'égalisation des chances des personnes handicapées précise dans sa règle n° 6 que «les Etats devraient reconnaître le principe selon lequel il faut offrir aux enfants, aux jeunes et aux adultes handicapés des chances égales en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, dans un cadre intégré». Les pays Nord-américains et scandinaves expérimentent déjà depuis plusieurs années l'approche «inclusive», un concept qui sera repris plus loin.

Notre pays se trouve actuellement au coeur de ce débat complexe et extrêmement controversé. D'importantes mesures politiques sont prises en faveur de l'intégration. Le problème qui se pose dans un Etat de droit tel que la Suisse, c'est les écarts entre les intentions politiques, les dispositions législatives et réglementaires et la réalité de l'intégration scolaire. Dans les faits, la ségrégation marque encore trop souvent nos pratiques à l'école, au travail et dans la rue. Plus qu'un problème de moyens humains et financiers, l'intégration des élèves handicapés nécessite avant tout un changement des mentalités basé sur un renouvellement des pratiques pédagogiques et partenariales ainsi que l'acceptation de la différence, problématique qui

déborde le cadre stricto sensu de l'école et qui interroge la société en général.

Notre contribution n'a aucunement la prétention de vouloir transformer les mentalités, mais simplement de tenter de comprendre, dans une réflexion qui intègre les dimensions historiques, éthiques et scientifiques, comment nous en sommes arrivés aux perspectives actuelles de scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux. Les implications pour l'école, les enseignants et les thérapeutes de cette nouvelle approche seront également discutées.

1. Un peu d'histoire

Du point de vue historique, différentes étapes ont jalonné la prise en charge des enfants ayant des besoins spéciaux. Celle-ci a évolué au cours des siècles. En Gaule, par exemple, les enfants sourds sont sacrifiés à Teutatis au moment de la fête du Gui, alors qu'en Chine ils sont jetés à la mer. A Sparte, une commission spéciale «reconnait l'enfant et lui donne ou non le droit de survivre selon qu'il est bien ou mal conformé» (Simon, 1988).

La morale judéo-chrétienne influencera progressivement le comportement envers les enfants handicapés. Des procédures plus douces remplaceront cette ségrégation aussi radicale que définitive. A partir du Moyen-Age et jusqu'à la fin du 19^e siècle, une étape que l'on peut qualifier de «ségrégation restreinte» apparaît. Durant cette période naissent tour à tour des oeuvres charitables pour les enfants différents, une éducation spécialisée pour les handicapés sensoriels et finalement, grâce aux pionniers que sont Esquirol, Itard, Seguin, une éducation spécialisée pour les enfants handicapés mentaux. Ce qui signifie, pour ces enfants jusque-là pris en charge dans des asiles, une éducation progressive dans des classes spéciales. Considérée aujourd'hui comme une ségrégation, cette scolarisation dans des filières adaptées représente une véritable intégration en cette fin du 19^e siècle.

C'est à ce moment qu'intervient la démocratisation de l'enseignement élémentaire. Avec elle naît une nouvelle catégorie d'enfants sans handicap avéré, mais présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires. Ces enfants «handicapés légers» vont bénéficier, grâce à l'influence de Binet en particulier, d'un enseignement spécialisé dans des classes spéciales, appelées classes de perfectionnement. Les premières classes de ce type sont légalisées en France en 1909. À La Chaux-de-Fonds, 25 ans plus tôt, une classe similaire avait déjà été créée.

Jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, les classes de perfectionnement vont se développer à un rythme relativement lent. La qualification de «ségrégation restreinte», utilisée précédemment pour synthétiser l'optique développée à l'égard des enfants handicapés mentaux

dans les siècles antérieurs, s'applique parfaitement à l'attitude présentée à l'égard des enfants handicapés légers durant la première moitié du 20^e siècle.

Cette tendance à la ségrégation va évoluer vers une véritable fièvre ségrégative dans les années 50 et plus particulièrement au cours des années 60. Pour justifier l'existence d'un enseignement autonome, un certain nombre d'arguments peuvent être invoqués. Tout d'abord une conscience aiguë d'instruire tous les enfants et de donner à chacun une chance égale. Un système scolaire vraiment démocratique doit donc offrir aux enfants en difficulté des possibilités de réadaptation et un enseignement approprié à leur condition.

On assiste, à cette même époque, au développement de services spécialisés pour les élèves en difficulté. Des psychologues, des enseignants spécialisés font progressivement leur apparition dans le système scolaire. Les services médico-pédagogiques se multiplient. L'affinement de leur diagnostic différentiel permet de signaler de façon toujours plus précoce un nombre croissant d'enfants en difficulté. Les termes de paresse et de mauvaise volonté font place à de nouvelles terminologies: on parle de retard mental, de désadaptation socio-affective ou de troubles d'apprentissage.

À cette période, les enseignants croient au bien-fondé des classes spéciales. Lambert (1981) relève quatre arguments en faveur de leur création:

- 1) les classes spéciales permettent l'homogénéité des groupes,
- 2) un programme d'études spécialisé permet de rencontrer les intérêts des élèves et les buts poursuivis par l'école, à savoir l'intégration socio-professionnelle à l'âge adulte,
- 3) il existe des enseignants spécialisés qui, grâce au bagage reçu durant plusieurs années de formation, sont aptes à répondre aux besoins des enfants,
- 4) la classe spéciale contient un nombre restreint d'élèves. Cette situation entraîne plus de comportements d'attention de la part des enseignants et en conséquence, une meilleure pédagogie.

De plus, les enfants en situation d'échec sont souvent victimes de moqueries, de remarques désagréables, d'isolement ou du rejet de la part de leurs compagnons de classe. Les classes spéciales doivent leur permettre de développer un meilleur concept de soi, une image de soi plus positive.

Pour les partisans actuels d'une séparation des enfants handicapés, ces arguments sont toujours d'actualité. Pourtant ils ne résistent guère à l'épreuve de la réalité. L'homogénéité est une vue de l'esprit. La pédagogie spécialisée développée dans ces classes est trop souvent une adaptation au rabais de la pédagogie traditionnelle. Seul l'argument d'une image de soi plus positive demeure aujourd'hui encore un élément qui rend l'intégration controversée. Il

ne va cependant pas empêcher, devant la faiblesse des autres arguments invoqués, ajoutée à une évolution de l'idéologie de l'éducation de la personne différente, le développement d'un nouveau courant, celui de l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans des classes régulières. Ce courant prend son essor au début des années 1970 et trouve son assise dans trois sources étroitement dépendantes: une source idéologique, une source scientifique et une source légale (Moulin, 1992).

1.1. La source idéologique

Bank-Mikkelsen au Danemark, Nirje en Suède, puis Wolfensberg aux USA ont formulé comme idéologie explicite le désir ardent d'intégrer les personnes différentes dans la communauté. Ce principe idéologique s'est développé dans le cadre de ce qui fut désigné comme le «principe de la normalisation». De notre point de vue, ce principe demeure, à l'heure actuelle, la notion clé en matière d'intégration. Conformément à ce principe, un effort constant doit être réalisé pour permettre aux personnes handicapées mentales l'accès à des conditions de vie les plus proches possible des normes sociales.

Appliqué d'abord à la population des personnes déficientes mentales, ce principe fut peu à peu étendu au secteur scolaire. Il implique que les enfants différents ou handicapés soient scolarisés dans les milieux les moins restrictifs possibles («least restrictive environment»).

En termes simples, cela signifie que la scolarisation de ces enfants doit se faire dans un milieu apte à répondre à leurs besoins d'apprentissage, tout en favorisant au maximum les contacts avec des pairs non handicapés.

1.2. La source scientifique

Le mouvement en faveur de l'intégration a trouvé dans la remise en question de l'efficacité de l'enseignement spécialisé un argument de poids. Nous mentionnons plus haut la conviction, dans les années 1950-1960, du bien-fondé des classes spéciales. Progressivement, certains auteurs tentent de s'y opposer.

En 1964 déjà, dans une revue de la recherche, Kirk conclut que les enfants déficients mentaux n'obtiennent pas de résultats scolaires supérieurs lorsqu'ils fréquentent les classes spéciales. Mais ces enfants auraient tendance, dans les classes régulières, à être rejetés par leurs pairs.

Dunn (1968), sans disposer d'aucune donnée scientifique, parle d'échec de l'enseignement spécial dans sa mission éducative. Il avance trois arguments:

- 1) 60 à 80% des enfants de classes spéciales proviennent de milieux socio-économiques défavorisés;

- 2) l'étiquette «déficient mental» porte préjudice à l'enfant;
- 3) le système d'éducation devrait être orienté vers l'utilisation de méthodes d'enseignement individualisé.

Dunn stigmatisa les méthodes utilisées pour la classification des élèves, dont le diagnostic se fonde exclusivement sur le quotient intellectuel. Il dénonça les méthodes dites spécialisées.

Ce courant d'opposition à l'enseignement spécialisé autonome trouve son point culminant vers les années 1970. Il concerne tout d'abord les Etats-Unis, puis la plupart des pays européens vers la fin des années 1970.

1.3. La source légale

Dans plusieurs états des USA vivent des minorités ethniques importantes. Or on a constaté (cf. point 1 ci-dessus) qu'une grande proportion des enfants nés de ces minorités sont scolarisés dans des classes spéciales. Au début des années 1970, influencés par les affirmations de Dunn (op. cit.), des groupes de parents s'élèvent contre les diagnostics portés sur leurs enfants, affirmant que les tests sont culturellement biaisés. Progressivement, le droit à une évaluation équitable est reconnu pour ces enfants.

Dès le début des années 70, l'augmentation des pressions parentales, la reconnaissance du principe de normalisation, les recherches scientifiques remettant en cause les classes spéciales vont conduire de nombreux pays nord-américains et européens, à la promulgation de lois favorables à l'intégration scolaire des enfants différents. Il est frappant de constater que cette idéologie de l'intégration scolaire a mis à peine plus de dix ans pour être reconnue et trouver une base légale dans différents pays.

2. Intégration scolaire, de quoi parlons-nous?

La distinction que fait Solère-Queval (2003) entre les notions d'intégration, d'insertion, et d'inclusion permet de mieux savoir de quoi l'on parle lorsqu'on fait référence à cette problématique complexe et souvent confuse.

«Intégrer quelqu'un dans un groupe ne peut se réduire à l'adjoindre aux membres déjà présents: on n'intègre pas un enfant handicapé en l'inscrivant comme énième élève d'une classe ordinaire, pas plus que le nouvel habitant d'un immeuble n'est intégré parce qu'il vient occuper une place au sein de l'immeuble. L'intégration modifie l'élément intégré et l'ensemble intégrant. Tout ensemble intégré est autre chose que la somme des éléments qui le composent».

«On réservera, alors, le verbe «insérer» pour désigner la simple addition d'un élément à un tout. On insère un marque-page dans un livre, on ne l'y intègre

pas: le marque-page ne modifie pas le livre par sa présence, pas plus que le livre ne modifie la marque-page. L'étymologie du verbe «insérer» le confirme: ce verbe dérive de la racine latine *serere* qui signifie «attacher à la file» et donne aussi le mot «série». Insérer, c'est alors introduire ou intercaler dans une série» (op. cit. p.15).

Le terme anglo-saxon francisé, «inclusion» tend à se généraliser pour parler d'intégration. Cela ne semble pas très heureux dans la mesure où il renvoie, comme «insertion», à la simple présence d'un ensemble dans un ensemble plus vaste, sans interaction de l'un sur l'autre. Il appartient, lui aussi, au registre de la juxtaposition.

À parler juste, intégrer est donc plus qu'insérer ou inclure: c'est bien faire place à l'autre (ce que disent insérer et inclure) mais, ce faisant, c'est se modifier et retrouver avec l'autre, la complétude qui aurait fait défaut sans lui.

La notion d'inclusion n'est pas incompatible avec celle d'intégration, mais, selon Wagner, Doré et Brunet (2003), elle institue l'intégration de façon plus radicale. Selon cette conception, tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classes de quartier. L'impact d'une telle définition est considérable, elle suppose une fusion complète entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire, mais elle suppose également une école prête à recevoir tous les enfants présentant des besoins spéciaux, ce qui semble un objectif encore très éloigné de notre école où la norme scolaire et la sélection constituent plus que jamais son fondement. Ce constat nous conduit à adopter la notion d'intégration plutôt que celle d'inclusion.

Ce processus revêt des formes diverses, depuis la présence à temps partiel quelques heures par jour et quelques jours par semaine d'un enfant handicapé dans une classe spécialisée d'établissement scolaire ordinaire, jusqu'à la scolarisation à temps plein d'un élève handicapé en classe ordinaire avec des perspectives d'acquisitions scolaires de plus ou moins grande amplitude.

Söder (1980) évoque une hiérarchisation à trois niveaux (intégration physique, fonctionnelle, sociale), Gardou (1999) en ajoute un quatrième: l'intégration sociétale. L'intégration y est fondamentalement pensée comme «une réduction des distances», l'essentiel étant de concevoir une intégration dynamique, démarquée du sens restrictif et statique se limitant à la simple présence physique en milieu ordinaire, pour aller vers une conception fondée sur la recherche, dans un environnement le moins restrictif possible, de solutions adaptées aux besoins de l'enfant.

Gardou (ibid.) précise les limites d'une idéologie de l'intégration systématique: «érigée en système, elle se révèle aussi caricaturale que son contraire. On n'intègre pas pour intégrer: ce n'est pas une fin en soi, mais un vecteur d'insertion sociale. Or, certaines intégrations apparaissent comme des

réponses formelles aux injonctions des discours et de textes législatifs. L'enfant, physiquement présent parmi les autres, est abandonné au fond de la classe et sans cesse renvoyé à la modestie de ses performances. Aussi convient-il de se garder de deux excès: le fanatisme intégratif et le refus d'intégration» (p. 33). Dans le même sens, Gillig (1996) nous montre le danger de passer d'une logique de placement à une logique d'intégration. L'intégration est d'abord l'objet d'une démarche individuelle et le formalisme dans lequel nous enferme toute logique risque d'exclure l'enfant du processus. En aucun cas on ne peut enfermer l'intégration scolaire dans une systématique.

3. Fondements éthiques et scientifiques d'une scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux dans un environnement le moins restrictif possible

Pour nombre d'auteurs, l'intégration est cependant une fin en soi, tout enfant ayant comme droit fondamental d'être scolarisé avec des pairs ordinaires, et ce, tout au long de sa vie scolaire. Cela signifie pour ces mêmes auteurs que les données de la recherche sur les effets de l'intégration n'ont pas de pertinence. Nous pensons au contraire que les dimensions éthique et scientifique s'éclairent mutuellement. Une intégration projetée pour des raisons éthiques peut ainsi être légitimée par les données de la recherche, à condition, bien sûr, de considérer l'intégration comme un moyen et non comme une finalité. La double prise en compte des dimensions éthique et scientifique est nécessaire afin d'éviter d'apporter une réponse essentiellement fonctionnelle et utilitaire à la question de la scolarisation des enfants différents, réponse qui risquerait d'être plus une caution du système existant qu'une vraie prise en compte des besoins de l'enfant.

Sur le *plan éthique*, les concepts récents utilisés dans le champ du handicap s'appuient principalement sur les notions d'égalité des droits de non-discrimination et d'égalité des chances. Toutes restrictions ne permettant pas à un individu d'exercer ses droits en raison d'un handicap ou de toute autre caractéristique enfreignent le principe de l'égalité des droits. La discrimination signifie que des citoyens ou groupes de citoyens sont traités différemment (moins favorablement) du seul fait de leur handicap. La discrimination entraîne des effets de ségrégation et d'exclusion. L'égalité des chances ne signifie pas que tous les membres de la société doivent avoir des chances identiques. Dans le meilleur des cas, l'égalité des chances implique la présence simultanée d'au moins trois facteurs: égalité des droits, interdiction de la discrimination et discrimination positive en direction de groupes sociaux devant être placés dans une situation plus avantageuse par rapport à d'autres, afin de leur permettre de pouvoir exercer leurs droits.

À ces concepts éthiques s'ajoutent ceux qui sous-tendent la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, mai 2001). La vision classique du handicap, fondée presque exclusivement sur le «modèle médical», met en évidence une causalité linéaire de la déficience au désavantage, décrit les situations de handicap en termes négatifs avec une vision déficitaire du handicap et fait totalement abstraction de la dimension environnementale.

Ainsi, par exemple, l'ensemble des mesures d'aide développées dans nos écoles, voire d'accompagnement des enfants handicapés mentaux intégrés, ne prennent pas en compte la dimension dynamique des interactions entre l'enfant handicapé et l'environnement. L'adaptation du système et des pratiques d'enseignement favorisant une participation optimale de l'enfant intégré fait partie de cette dynamique. Tout processus d'intégration doit prendre place dans un projet global d'adaptation de l'environnement scolaire à l'enfant différent. Le handicap doit être considéré non seulement comme une pathologie individuelle, mais comme une pathologie sociale. Les principes de réadaptation et de pédagogie compensatoire doivent faire la place au principe «d'accessibilisation». Les mesures actuelles, même une mesure de remédiation douce comme le soutien (conçu comme soutien à l'extérieur de la classe), continuent cependant de stigmatiser l'enfant et d'en faire le porteur de l'inadaptation. La référence au fondement éthique fait apparaître le paradoxe sur lequel repose les différentes mesures d'aide. Sensées favoriser l'intégration scolaire de l'enfant en difficulté, elles sont toutes fondées sur une logique d'exclusion. L'exclusion peut être momentanée dans le cas du soutien ou de la classe ressource, durable voire définitive dans le cas de la classe de développement ou du redoublement.

L'analyse scientifique de la scolarisation de l'enfant ayant des besoins spéciaux nous renvoie:

- 1) au problème de l'efficacité des différentes mesures d'aide existantes,
- 2) aux nouvelles perspectives en matière d'enseignement et d'apprentissage
- 3) à l'efficacité de la scolarisation en classe spéciale.

3.1. Efficacité des différentes mesures d'aide existantes

Les résultats de nombreuses recherches remettent fortement en cause l'efficacité des différentes mesures. En ce qui concerne le redoublement, Crahay (1996), Paul (1996) montrent clairement que l'effet du redoublement à l'école primaire est négatif. Ces auteurs s'appuient sur un nombre élevé de recherches qui, en termes d'efficacité, tendent à démontrer que cette mesure

est même contre-productive. Tous les élèves, même les plus faibles, progressent plus vite quand ils ne redoublent pas.

Le constat concernant le soutien scolaire à l'extérieur de la classe et la classe ressource n'est guère plus réjouissant. Doudin (1996) relate plusieurs études qui vont toutes dans le sens d'une inefficacité de ces deux mesures. L'une de ces études menée en France tendrait à montrer que des enfants ayant bénéficié de l'appui fait soit par des psychologues soit par des enseignants auraient non seulement conservé leur retard mais celui-ci aurait augmenté en cours d'année. Ces mêmes élèves progresseraient moins l'année qui suit la fin de l'appui que ceux qui n'ont pas eu d'appui. Les effets d'étiquetage et les effets d'attente négative seraient pour l'auteur une explication de ce résultat.

La classe ressource, formule essentiellement présente en Amérique du Nord, commence à se développer dans notre pays. Doudin rapporte que des recherches portant sur ce type de structure arrivent à un constat d'inefficacité sur le plan de l'amélioration des apprentissages. Les raisons évoquées sont principalement: l'absence de généralisation en classe ordinaire des compétences acquises en classe ressource; l'inconsistance du contenu, du matériel et de la terminologie utilisés en classe ressource, liée en particulier au manque de coordination entre la classe ordinaire et la classe ressource, d'où des confusions nuisibles aux apprentissages. Ces différentes raisons nous renvoient directement aux nouvelles perspectives en matière d'enseignement et d'apprentissage.

3.2. Nouvelles perspectives en matière d'enseignement et d'apprentissage

On assiste actuellement à l'émergence d'une psychologie culturelle dont Bruner (1995), Brown et Campione (1995), Gardner & al. (1995), Perkins (1995) sont les principaux représentants aux Etats-Unis. Les écrits de Barth (1993, 1995, 1996) s'inscrivent également dans ce courant de pensée qui accorde une place privilégiée à la culture et au contexte dans lequel le savoir se construit. Pour cet auteur, le savoir n'est pas vu comme un produit, mais plutôt comme un processus de constante interprétation, modelé par les interactions avec les autres membres de notre culture. Il n'existe pas sous forme isolée chez un seul individu, il naît de l'échange et est toujours partagé. Une telle conception fait référence à deux thèmes chers à Bruner (1995): l'importance du contexte et l'intersubjectivité qui permet la rencontre des esprits et l'atteinte d'une signification commune. Brown et Campione (1995) développent de leur côté les concepts de «communauté d'apprenants» et «d'enseignement réciproque». Ils montrent comment cette communauté se partage les rôles dans la construction du savoir afin de développer un discours partagé et une compréhension commune. La collaboration sert de moyen d'apprendre.

L'une des idées-forces de ce courant est la dimension contextuelle de l'apprentissage et le rôle fondamental joué par la communauté des apprenants. Ce courant est un véritable plaidoyer pour le maintien de tout apprenant à l'intérieur d'une seule et même communauté, d'autant plus que Brown et Campione (op. cit.) font des différences et de la diversité une des caractéristiques importantes de la communauté des apprenants. Ils s'opposent aux pratiques scolaires traditionnelles qui ont adopté une position exactement contraire en diminuant la diversité. À la lumière de ce constat, on peut formuler une hypothèse explicative de l'inefficacité des mesures compensatoires actuelles: fondées sur le principe d'un enseignement adapté, dans un contexte séparé, les mesures d'aide ne permettent pas aux élèves en difficulté d'avoir une compréhension et une signification communes à celle des camarades de classe, d'où la difficulté à généraliser en classe ordinaire les compétences apprises en classe ressource ou en soutien. Cette hypothèse demande bien sûr confirmation.

3.3. Efficacité de la scolarisation en classe spéciale

Consécutivement aux affirmations de Dunn (1968), qui à l'époque ne reposaient sur aucune donnée scientifique, de nombreuses recherches comparatives ont également été réalisées entre des enfants handicapés maintenus dans des classes spéciales et des enfants intégrés à l'école ordinaire. Nous allons tenter de faire apparaître, de façon schématique, les tendances principales à partir des résultats parfois contradictoires provenant à la fois de la revue de la littérature effectuée dans le cadre de notre thèse de doctorat (Moulin, 1992) et de celle qui a été effectuée par Bless (1995).

A. Développement des performances scolaires

- avantages (principalement en lecture) de l'intégration pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement, un handicap mental et pour enfants malentendants;
- on ne peut faire des affirmations pour les enfants handicapés moteurs;
- les programmes ALEM, TAI et les stratégies «peer tutoring», «peer cooperation» semblent, selon des recherches américaines, encore augmenter les progrès scolaires des enfants intégrés souffrant d'un handicap.

B. Effets sur le développement et le comportement des élèves non handicapés

- aucun indice ne permet de dire que les élèves non handicapés sont entravés dans leur développement par l'intégration d'élèves souffrant d'un handicap;
- modification positive des perceptions des enfants handicapés suite à une sensibilisation par des informations, des mises en contact structurées, des travaux de réflexion;

- nécessité de relativiser les effets de l'étiquette, comme phénomène indépendant, sur l'acceptation ou le rejet d'un enfant handicapé;
- nécessité de prendre en compte des variables comme les performances académiques, les comportements et l'âge de l'enfant différent, les attitudes du maître à son égard, le sexe et l'âge des pairs de la classe.

C. Effets à long terme

- léger avantage en faveur d'une scolarisation intégrée;
- à interpréter avec précautions, car les recherches effectuées à ce jour ne sont pas encore suffisantes.

D. Aspects de la personnalité

- pas de différence entre l'intégration et la séparation concernant: maturité sociale (compétence sociale), développement de la personnalité (globale), anxiété, motivation, performance, niveau d'exigence;
- résultats incohérents en lien avec l'agressivité et la peur de l'échec;
- ni l'intégration ni la séparation semblent favoriser le développement de différents aspects de la personnalité.

E. Attitudes face à l'intégration

- l'attitude des parents face à l'intégration est dans l'ensemble positive;
- l'attitude des enseignants doit être considérée comme ambivalente;
- attitudes positives des parents et des enseignants s'ils ont eu des expériences personnelles avec des personnes handicapées ou s'ils ont expérimenté l'intégration.

F. Acceptation sociale

- au total, situation sociale difficile pour les enfants handicapés intégrés;
- statut social généralement faible des enfants ayant des troubles d'apprentissage ou du comportement;
- enfants malvoyants, malentendants, avec un handicap moteur ou mental: acceptation sociale comparable à leurs pairs non handicapés;
- influence partiellement positive de programmes en vue d'améliorer la situation sociale d'enfants intégrés.

G. Concept de soi

- les effets de l'intégration sur le concept de soi ne peuvent pas être appréciés globalement. Selon le handicap, différents aspects doivent être pris en considération:

- enfants ayant des troubles d'apprentissage:
 - 1) résultats incohérents en ce qui concerne le concept de soi en général;
 - 2) concept de soi lié aux propres capacités scolaires: inférieur à celui des élèves en classes spéciales;
 - élèves sourds: concept de soi inférieur;
 - élèves handicapés moteurs: concept de soi supérieur;
 - élèves handicapés moteurs: l'intégration les rend plus sensibles à la différence due au handicap.

H. Attitudes émotionnelles à l'égard de l'école

- enfants ayant des troubles d'apprentissage et enfants malentendants: l'intégration ou la séparation ne modifie pas les attitudes émotionnelles à l'égard de l'école.

Le compte-rendu schématique des données disponibles en matière d'intégration des enfants handicapés plaide tantôt en faveur d'une scolarisation en milieu séparé, tantôt en faveur d'une scolarisation en milieu ordinaire, une tendance favorable à la seconde solution s'en dégage toutefois.

Si éthiquement et scientifiquement l'approche intégrative paraît fondée, la question qui se pose est de savoir si notre école a aujourd'hui les moyens d'une telle politique. Il apparaît d'emblée que le chemin à parcourir pour que l'enfant différent trouve une véritable réponse à ses besoins est encore long et semé d'embûches.

4. Les implications pédagogiques d'une école pour tous

L'incidence de la scolarisation à l'école ordinaire des enfants présentant des besoins spéciaux est immense et, à l'heure actuelle, il n'est pas certain que tous les acteurs du système scolaire en aient mesuré la portée.

Il s'agit, en premier lieu, de faire évoluer les objectifs de l'école au sens large, afin de la rendre accueillante à tous les enfants. L'intégration doit s'inscrire dans une volonté générale de ne plus exclure les enfants, malgré les difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires. Elle doit devenir un lieu d'éducation globale organisé en vue du développement maximum des potentialités de l'ensemble des élèves. Elle implique un véritable changement de paradigme, une rupture épistémologique. Ce n'est plus l'enfant qui doit se «fondre» dans le système, au risque sinon d'être rejeté pour non-conformité, mais l'école qui, soucieuse d'inscrire dans ses pratiques le droit à la différence, doit s'adapter aux besoins propres de chacun. Un tel changement ne va pas de soi et ne peut qu'engendrer des résistances car, au-delà d'une évolution méthodologique, il s'agit résolument d'un changement pédagogique impliquant de la part de l'enseignant une transformation de la représentation de son rôle et une modification de son rapport au savoir et à l'apprenant. Un

nouvel équilibre entre les trois pôles de l'action pédagogique que sont l'enseignant, l'élève et le savoir doit être trouvé.

L'école doit parvenir à gérer les différences et accepter des objectifs qui ne soient pas identiques pour tous les enfants. En ce sens le rejet d'un système normatif pour envisager un environnement souple et respectueux des rythmes individuels et des apprentissages progressifs est la seule voie permettant de concevoir une intégration véritable des enfants différents. La notion de «pédagogie différenciée» symbolise parfaitement ce changement pédagogique nécessaire. Ce concept est né, ce n'est certainement pas un hasard, au moment où commençait à poindre le mouvement en faveur de l'intégration. Pourtant, depuis près de trente ans, il peine à s'imposer. Un contexte social conditionné essentiellement par des principes matérialistes de rentabilité et d'efficacité - où le primat de l'intelligence et la performance sont les valeurs fortes - explique en partie l'échec de son développement dans l'école régulière.

De façon paradoxale, c'est cependant dans ce contexte social que l'on perçoit une évolution des mœurs sociales et un changement des mentalités à l'égard de ce qu'on appelle le statut de l'altérité, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre comme à la fois semblable et différent. Le corollaire de cette évolution est la reconnaissance du droit fondamental de tout élève à la différence et l'accès à une citoyenneté véritable impliquant autant que possible l'éducation dans la communauté des pairs non handicapés. Cela ne signifie pas pour autant la suppression des institutions, car nous sommes conscients que les besoins spéciaux de certains enfants sont tels qu'il semble difficile pour l'école régulière seule d'y répondre de façon complète et adaptée. Une évolution s'avère toutefois souhaitable dans le sens d'un rapprochement des structures et de l'école régulière ainsi que dans le sens d'une complémentarité des deux systèmes éducatifs.

Au cours de l'histoire, certaines sociétés ont inspiré et fondé leur politique sur une idéologie de l'exclusion et de l'inégalité sociale. Pour prévenir désormais les risques, toutes les sociétés qui revendiquent le qualificatif de «démocratiques» inscrivent la lutte contre les inégalités sociales dans leurs préoccupations législatives. L'intégration scolaire est un exemple des ressources que ces sociétés se donnent, afin de mieux lutter contre les inégalités et mieux prendre en compte les différences. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres d'ailleurs, le passage de l'intention à l'acte est difficile: l'intégration reste modeste et les phénomènes d'exclusion et de ségrégation perdurent. La logique de placement reste bien ancrée dans les mentalités. En réalité, l'école se trouve aujourd'hui face à une équation quasi impossible à résoudre, celle qui consiste à viser à la fois l'efficacité et la prise en compte des plus démunis. Dans l'esprit de beaucoup, ces deux aspects sont totalement incompatibles, comme si la présence des uns empêchait la réussite des autres.

Pour sa défense et pour légitimer sa visée démocratique, l'école se cache derrière la notion «d'égalité des chances». On peut certes parler d'égalité des chances devant l'enseignement, bien que, dès le départ, certains enfants handicapés doivent emprunter un chemin différent pour se rendre à l'école. Nous sommes cependant encore loin d'une égalité des chances dans l'enseignement. La présence toujours forte de la norme scolaire engendre obligatoirement des exclus et transforme l'égalité des chances en «égalitarisme», avec comme avatar la non-prise en compte des différences. La réalité résiste et malgré tous les efforts entrepris pour une meilleure prise en compte des plus démunis, le risque de voir se développer une société à deux vitesses est réel.

5. La formation des enseignants, enjeu d'une école pour tous

Pour éviter un tel danger et pour relever le défi d'une école efficace, mais néanmoins ouverte aux différences, la formation des enseignants représente un des enjeux majeurs. Celle-ci doit permettre aux enseignants de devenir plus compétents dans la gestion des groupes hétérogènes, l'évaluation formative et la pédagogie différenciée, le partenariat avec les enseignants spécialisés et autres spécialistes de la pédagogie spécialisée, la connaissance et l'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux. Mais elle doit surtout développer une réflexion philosophique et éthique sur les finalités et les valeurs de l'école, ainsi que sur les notions d'égalité des chances et de droit à la différence de telle façon qu'elle soit garante d'une modification profonde des attitudes vis-à-vis des situations discriminatoires. L'accent doit être mis sur la qualité du regard que l'enseignant porte sur l'enfant différent, tant ce dernier est façonné par le regard de l'autre et finit par intérioriser la façon dont il est perçu.

Au début du troisième millénaire, permettre à chaque enfant d'exister pleinement avec ses caractéristiques cognitives, comportementales et physiques représente l'ultime étape pour atteindre le but de démocratisation que s'est fixé l'école.

6. La nécessaire collaboration des acteurs

La démocratisation de la société et de son école implique une hétérogénéité toujours croissante du groupe des élèves auquel s'adresse l'enseignement. Ce facteur ne permet plus à un enseignant, seul dans sa classe, d'affronter convenablement les problèmes d'apprentissage des élèves. Ajoutons à cela l'optique développée ci-dessus qui consiste à maintenir l'élève en difficulté à l'intérieur de la classe ordinaire pour que le contexte scolaire actuel devienne un lieu où la collaboration avec les spécialistes est inéluctable. Beaucoup

d'enseignants de soutien sont aujourd'hui convaincus du bien-fondé de cette optique, ils se trouvent malheureusement souvent confrontés à un refus des maîtres titulaires de travailler ensemble à l'intérieur de la classe. Cette collaboration implique une relation de partenariat et de coopération. Selon Bouchard et Pelchat (1994), le premier terme réfère à l'association de personnes respectant un rapport d'égalité et se reconnaissant réciproquement des ressources et la capacité de l'autre de partager des décisions par consensus; le second implique la reconnaissance réciproque des ressources et réfère au partage de responsabilités ou de tâches découlant de la prise de décision par consensus.

La principale difficulté actuelle semble résider dans le manque de préparation des enseignants à une relation de type «partenariat». Alors que le pédagogue en reconnaît la nécessité évidente, ce n'est le cas ni des décideurs, ni des agents du système scolaire, enseignants inclus. On peut légitimement penser que les enseignants refusent de voir la nécessité d'une formation au partenariat, car ils ne le souhaitent pas vraiment, en raison notamment de ce que nous appelons la peur des savoirs concurrents. Zay (1994) prétend que les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'effectuer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face s'ils sont mis en concurrence avec des professionnels qu'ils ont tendance à surestimer. La formation au partenariat devrait leur permettre d'affronter ce risque en leur donnant les moyens de l'analyser et de réagir aux situations imprévues qu'ils redoutent. Elle représente un facteur d'évolution vers une formation professionnelle des enseignants, dont la responsabilisation représente un des paramètres importants. Il est intéressant de constater, avec Doudin (1996), que si l'effet du soutien du point de vue des performances scolaires est négatif, les résultats ne sont pas homogènes entre les établissements scolaires. Les élèves progressent mieux dans ceux qui se caractérisent notamment par une participation plus forte des enseignants aux prises de décision. Ce constat conforte l'optique d'une formation des enseignants à une responsabilisation toujours plus grande et au partenariat.

Un changement en direction d'une véritable relation de partenariat doit aussi caractériser le rapport enseignant-spécialiste. Martin (1996) prétend qu'il est indispensable, pour lutter efficacement contre l'échec scolaire et favoriser le maintien des enfants ayant des besoins spéciaux à l'école ordinaire, que les spécialistes fassent un pas en direction des enseignants notamment en s'intéressant davantage aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela signifie qu'ils doivent pour cela quitter leur bureau pour entrer dans la classe et tenter de comprendre ce qui se joue, étant donné le trouble ou le handicap de l'enfant, dans l'interaction enseignant-apprenants et apprenants-apprenants. Les apprentissages scolaires sont en grande partie la résultante de ce processus interactionnel (Doudin 1996).

De leur côté, les enseignants doivent également faire un pas en direction des spécialistes en s'intéressant, eux aussi, davantage aux processus d'apprentissage des élèves et à leurs besoins spéciaux. Sans une préparation des enseignants, comme des spécialistes, une telle dynamique pourra difficilement s'installer dans nos écoles dont l'évolution s'en trouve paralysée.

Bibliographie

- Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Barth, B.M. (1995). L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 5-10.
- Barth, B.M. (1996). Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir. *Cahiers Pédagogiques*, 344-345, 51-56.
- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern; Stuttgart: P. Haupt
- Bouchard, J. M. & Pelchat, D. (1994). *Processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal: Guérin Universitaire.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 11-34.
- Bruner, J.S (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives? *Revue Française de Pédagogie*, 111, 73-84.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Doudin, P.A. (1996). Elèves en difficultés. La pédagogie compensatoire est-elle efficace? *Psychoscope*, 9, 17, 4-7.
- Dunn, M.L. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Gardner, H. (1995). L'âge de l'innocence reconsidéré: Préserver le meilleur de la tradition progressiste en psychologie et en pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 35-56.
- Gillig, J.M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris: Dunod.
- Gardou, C. (1999). Quelle intégration pour le troisième millénaire? *Psychologie et Education*, 38, 29-38.
- Kirk, S.A. (1964). Research in education. In H. A. Steven, & R. Heber, (eds), *Mental Retardation* (pp. 57-99). Chicago: University of Chicago Press.
- Lambert, J.L. (1981). *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles: Mardaga.
- Martin, D. (1996). Lutter contre l'échec scolaire. *Psychoscope*, 9, 17, 8-10.
- Moulin, J.P. (1992). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés: analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg (non publiée).
- Organisation mondiale de la santé (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: CIF. Bibliothèque de l'OMS.
- Paul, J.J. (1996). *Le redoublement: pour ou contre?* Paris: ESF éditeur.

- Perkins, D.N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-72.
- Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris: PUF.
- Söder, M. (1980). *Integration of mentally retarded*. Stockolm: Kolöverstyrelsen.
- Solère-Queval, S. (2003). Parler juste pour agir mieux: l'intégration des personnes handicapées, de qui et de quoi parlons-nous? *Les Cahiers de l'Actif*, 320-323, 11-19.
- Wagner, S., Dore, R. & Brunet, J.P. (2003). Les deux principales conceptions de l'intégration scolaire en Amérique du Nord. *Les Cahiers de l'Actif*, 320-323, 21-34.
- Zay, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles: De Boeck Université.