Evaluation intégration scolaire CHAPELLIER

Evaluation de la pratique d'intégration scolaire au Grand-Duché de Luxembourg

---

Points de vue, constats, recommandations. Rapport final

mai 1999

Jean-Louis Chapellier

Travail réalisé sous la direction du
Professeur Jean-Pierre Pourtois

Etude commanditée par Madame M.-J. Jacobs
Ministre aux Handicapés
et aux Accidentés de la Vie

1ère partie
Introduction

1. Introduction.

Cette étude mêle intimement deux approches. La première, qualitative, se base sur des entretiens individuels ou collectifs - dont nous extrairons des points de vue - et sur de nombreuses visites, réunions et rencontres - qui nous permettront de dresser des constats.

La seconde approche, quantitative, se fonde sur la technique classique du questionnaire d'enquête. Nous avons ainsi récolté des données chiffrées dont nous tenterons d'extraire un peu de sens, qui nous conduiront à dresser d'autres constats...

Notre difficulté, dans la rédaction de ce rapport, consistait justement à ne pas nous noyer dans ces dizaines d'heures d'entretiens enregistrés, dans ces milliers de chiffres. Nous avons tenté, tout au long de ce travail, de respecter une simple et forte consigne : décrire et comprendre. Notre démarche est, ou se veut, fondamentalement pragmatique.

Nous proposerons, au terme de ce travail, des recommandations de deux ordres : les unes, concernant le S.R.E.A. et la commission nationale, sont précises, concrètes et devraient permettre - en tout cas nous l'espérons - des prises de décision rapides.

Les autres recommandations, concernant les écoles et le secteur de l'éducation différenciée, suggèrent des réflexions à mener, se placent dans le moyen ou le long terme.

Ce travail, conçu et réalisé dans cette perspective de soutien à la décision politique, n'aurait pas été possible sans l'immense confiance que nous ont témoignée tous nos interlocuteurs. Nous tenons, avant toute chose, à les en remercier.

Jean-Louis Chapellier
26 mai 1999

2e partie
Points de vue et constats

2.1. Méthode.

1. Une longue suite d'entretiens.

Notre travail a consisté, au cours de ces mois au Luxembourg, en un constant dialogue, passionnant et riche, avec les différents acteurs de l'intégration. Nous avons tenté de comprendre, le plus intimement possible, les différents points de vue.

Nous ne pouvons, dans le cadre de ce rapport, reprendre tous les éléments, toutes les informations que nous avons récoltées. Nous tenterons, modestement, de présenter les points de vue des parents, des instituteurs et des inspecteurs. Nous tenterons ensuite de dresser quelques constats.

Deux précisions, avant tout. Tout d'abord, nous avons garanti à tous nos interlocuteurs le strict respect de leur anonymat. Ensuite, nous n'avons pas, dans une volonté de simplification, repris en tant que tels plusieurs entretiens qui ont cependant nourri nos réflexions finales.

2. L'entretien compréhensif.

Sans entrer dans les détails techniques, disons simplement que nous utilisons, pour les entretiens individuels, la méthode de l'entretien compréhensif, modélisée par Kaufman[1].

Inspirée des approches ethnologiques, cette méthode définit l'interlocuteur comme un informateur : il n'est donc pas approché pour son opinion, mais parce qu'il possède un savoir que l'enquêteur ne possède pas. Cette technique d'entretien suppose, de la part du professionnel, une écoute intense et une réinterrogation fréquente - la relance -, le but étant de tenter de comprendre le cheminement intellectuel du sujet.

L'entretien permet de récolter des informations dont nous considérons, a priori, qu'elles sont valides. Nous ne prétendons pas pour autant qu'elles soient vérifiables et démontrables, nous disons simplement qu'elles nous offrent non pas une vérité objective, mais la vérité du sujet. Et cette vérité, seule, nous importe.

3. L'entretien collectif.

Les entretiens collectifs utilisent une technique assez proche, dite de reformulation, que nous avons développée dans une précédente recherche[2]. Il s'agit, simplement, en donnant la parole à chaque membre du groupe, de reformuler l'information donnée en termes plus généraux pour vérifier l'accord - ou non - du groupe sur cette proposition.

[2] Chapellier, J.-L., Famille et handicap : l'aide aux familles, Approche des méthodologies d'intervention des aides familiales, C.E.R.I.S., Université de Mons-Hainaut, 1998.

2.2. Points de vue : des parents.

1. Un élément central.

Parce que les parents constituent l'élément central dans le dispositif de la Loi de 1994, leurs points de vue nous intéressaient au tout premier chef. Nous avons réalisé quatre entretiens individuels, avec quatre mères d'enfants handicapés, ainsi qu'un entretien collectif avec onze parents, dont nous extrairons ici trois points de vue. Insistons, à nouveau, sur la dimension d'exemplarité - et non de représentativité - des points de vue réunis ici.

PV1/PAR	Mère d'un enfant trisomique 21
PV2/PAR	Mère d'un enfant trisomique 21
PV3/PAR	Mère d'un enfant I.M.C.
PV4/PAR	Mère d'un enfant trisomique 21
PV5/PAR	Père d'un enfant polyhandicapé
PV6/PAR	Mère d'un enfant trisomique 21
PV7/PAR	Mère d'un enfant déficient mental

2. Un processus précoce.

Premier élément frappant dans ces témoignages : la question de l'intégration se pose très tôt, dès la découverte du handicap, et semble immédiatement liée aux conditions de cette découverte et aux réponses données par l'entourage social de la famille.

Une maman décrit ainsi le début du processus, défini par elle comme « réussi et abouti », d'intégration de sa fille :

> « Après sa naissance, on a eu l'avantage que sa soeur aînée était dans une garderie et là, la responsable de la garderie est venue près de moi et m'a dit : « J'ai appris que vous avez un bébé handicapé, si vous voulez elle peut venir dans la garderie aussi. ». Et ça, j'ai trouvé ça formidable que quelqu'un est venu près de moi... » (PV2/PAR)

C'est donc, nous semble-t-il, dès le début de vie de l'enfant que se joue l'intégration, que se mettent en place les conditions de cette intégration ; ce constat se confirme, *a contrario*, avec ces témoignages moins heureux :

> « Pour l'annonce du handicap, c'était vraiment défaillant, on s'est retrouvé seul, malgré le [*service d'intervention*] précoce... C'étaient des employés qui ne voulaient pas parler avec les parents, on était tout seul... C'était au compte-gouttes, comme ça, il n'y a personne qui nous a dit clairement si elle pourrait marcher, si elle pourrait parler... » (PV3/PAR)

> « Tout le monde l'avait vu et personne ne me l'avait dit... »(PV4/PAR)

Cette impression de solitude, d'isolement, cette impression d'abandon, de trahison dominent ces deux témoignages (PV3/PAR et PV4/PAR).

3. Une affaire personnelle.

Les parcours d'intégration que nous ont décrits ces parents présentent tous un élément commun : l'intégration apparaît, dans leur récit, comme « une affaire personnelle[1] », comme l'histoire d'une rencontre singulière :

> « A quatre ans, à la maternelle... j'ai une amie qui était institutrice au préscolaire, elle a dit : « Je vais la prendre »... Bon, ça marchait bien, puis ça a marché l'année suivante, et voilà. » (PV3/PAR)

> « On avait ici en bas une maîtresse qui était vraiment gentille. Celle-là elle est venue et elle a dit « Je prends votre fille », alors ça posait pas de problèmes, elle l'a prise en première année... » (PV4/PAR)

Cette dimension se confirme même lorsque les parents précisent que l'intégration leur a été conseillée ou suggérée par des professionnels :

> « Il y a le service [*d'intervention précoce*] qui est venu chez nous et ils m'ont conseillé de la mettre dans une maternelle et j'ai contacté l'éducatrice que notre aînée avait déjà. On a pris rendez-vous et elle a dit « O.K., on va essayer... ».» (PV2/PAR)

> « Le psychologue du [*service d'intervention*] précoce m'a demandé... C'est compliqué, au Luxembourg, l'intervention s'est fait par des professionnels, ce sont des professionnels qui ont fait une réunion et ont présenté l'intégration. C'est comme ça j'y suis allée, ça m'a intéressé, j'en ai parlé à mon amie. Mais je dois vous dire tout le temps on était seul, on a été seul .. » (PV3/PAR)

4. Le rôle central de l'instituteur.

Les parents reconnaissent et soulignent le rôle essentiel de l'instituteur, tant dans la prise de décision que dans la gestion du processus :

> « Mon mari n'était pas d'avis que c'était une bonne idée, il croyait qu'elle sera là à ne rien faire, qu'elle ne pourrait pas suivre du tout. L'institutrice m'a dit... Je lui ai posé la question : « Qu'est-ce que vous feriez si c'était votre enfant ? » ; elle m'a dit : « Bon, moi j'essaierais !». (PV2/PAR)

> « Le rôle de l'instituteur est tellement important, il est déterminant, tout passe par l'instituteur... » (PV1/PAR)

---

[1] Nous empruntons ce terme au titre du magnifique roman de Kenzaburo OE, Une affaire personnelle, éd. Stock, Paris, 1968.

Cette relation avec l'instituteur intégrant semble marquée par une forte dimension affective, par la création ou le renforcement d'une forte relation personnelle : celui-ci étant parfois choisi dans le réseau privé, comme nous l'avons vu ci-avant (PV3/PAR), ou, autre cas de figure, entrant dans ce réseau :

> « Pour nous c'était l'institutrice qui avait déjà eu l'aînée, elle l'a pris spontanément, comme ça, j'ai pas eu besoin de demander... Je crois que c'était une personne très ouverte. Je l'ai remerciée lorsque je suis allée avec [ma fille] le premier jour à l'école, et elle m'a dit : « Mais c'est une enfant comme les autres, on va voir comment ça se passe... ». (PV2/PAR)

> « Cet instituteur, on est amis, on se voit une fois par mois maintenant, c'est un homme très sensible.» (PV1/PAR)

5. Le refus des instituteurs.

Mais cette relation est, en quelque sorte, à construire et reconstruire chaque année. Chaque fin d'année scolaire voit surgir les mêmes questions, les mêmes inquiétudes :

> « Il faut beaucoup de courage, chaque année, pour se demander si quelqu'un voudra prendre l'enfant, même avec cette loi...». (PV1/PAR)

> « A la fin de l'année, le jour où ils ont distribué les classes, je téléphone : personne n'a pris la classe, soi-disant que les parents des élèves sont difficiles !» (PV1/PAR)

> « En troisième année, aucun instituteur n'a voulu sa classe. C'est une institutrice de l'extérieur qui est venue, mais on a eu de la chance, elle était très motivée...». (PV2/PAR)

> « Les deux premières années, elle était en classe seule avec la maîtresse. Et puis s'est posé le problème de la troisième année, elle devait changer de maîtresse. Heureusement, la première maîtresse a parlé avec l'autre et elle a accepté mais sous condition d'une aide... Mais là déjà commençaient les difficultés.» (PV4/PAR)

Indéniablement, cette dimension strictement individuelle des décisions, tant explicites qu'implicites, fragilise les projets. Ce témoignage est particulièrement touchant, parlant de la pression exercée sur la première institutrice ayant accueilli l'enfant dans sa classe :

> « Elle a dit «Je la prends aussi en deuxième. », bon, pas de problème mais la maîtresse elle avait beaucoup de problèmes avec ses collègues, parce que ses collègues ne pouvaient pas comprendre comment elle a pu faire une chose comme ça !». (PV4/PAR)

Ici, cette pression touche directement le père de l'enfant, lui-même employé dans l'école :

> « Mon mari [travaille] ici, alors là c'était une période... même pour mon mari, c'était une période très difficile. On lui faisait des remarques, on n'était pas très gentil avec lui.» (PV4/PAR)

Le problème est ainsi résumé par un père, lors de l'entretien collectif :

> « ... ce droit est miné par le droit des enseignants de refuser l'intégration, donc, en pratique, même si nous on décide l'intégration de notre enfant, si on insiste « je tiens à ce que mon enfant soit intégré là et là, dans mon village », en pratique ce droit bute sur un mur !» (PV5/PAR)

6. La peur de l'échec.

A cette inquiétude s'ajoute, plus permanente, plus insidieuse peut-être, la crainte de l'échec :

> « C'est à cause de ça que moi je trouvais qu'elle était bien là et je me trouvais un peu stressée pour étudier le maximum avec elle, pour faire le mieux pour qu'elle puisse rester. J'avais toujours peur que si ça ne va pas, ils vont la sortir et la mettre dans l'EDIF, alors que maintenant elle est bien intégrée... C'était quand même beaucoup de stress pour elle et pour moi.» (PV2/PAR)

> « Ils ont dit : « Elle doit aller dans un centre. » J'avais peur. Elle sentait bien les tensions, j'avais peur, avec son coeur, elle était très sensible. Si cet enfant doit changer d'école, on ne sait pas comment elle va réagir, ça peut nuire à sa santé... » (PV4/PAR)

Cette peur de ce qui est toujours vécu comme un rejet rend, on le comprend, difficile toute négociation avec les interlocuteurs et peut conduire à des compromis peu satisfaisants, voire à l'abandon du projet :

> « Alors on a fait un compromis, le matin, elle allait au centre et l'après-midi elle venait ici à l'école... Comme ça la maîtresse en bas faisait le programme le matin... On a accepté ce compromis, ce n'était pas vraiment très bien, mais on commençait aussi à être fatigués de ce combat, d'aller se mettre à genoux devant toutes ces personnes...» (PV4/PAR)

> « La première année, c'était moi qui étais l'assistante en classe, c'est aussi une affaire malhonnête, on m'a demandé de faire le boulot pour voir que ça marchait pas... J'ai fait l'assistante en classe de ma propre fille ! » (PV3/PAR)

> « Je regrette, j'ai abandonné... Tout le monde m'a dit « non, arrête » et moi je n'en pouvais plus, j'ai baissé les bras et aujourd'hui je regrette...» (PV7/PAR)

7. Des inspecteurs et une commission...

Dans ce sens, les rôles de l'inspectorat et de la commission nationale sont mal perçus. L'influence des inspecteurs sur l'instituteur intégrant, aux dires de ces parents, s'avérerait souvent négative :

> « Ce qui était mal c'est que l'inspectrice disait « Oh, ça ne va pas durer longtemps, elle ne va pas suivre longtemps ! ». (PV2/PAR)

« Un autre grand problème, ce sont les inspecteurs qui ne sont pas collaborants. Parce que quand vous avez un inspecteur qui dit à l'instituteur « Vous n'avez pas besoin de le prendre. », comment voulez-vous que ça marche ? » (PV1/PAR)

Cependant, une fonction d'aide et de responsabilisation des instituteurs est souhaitée très concrètement par cette maman :

« Il n'y a personne qui leur dit [*aux instituteurs*] ce qu'il faut faire, il n'y a personne qui les aide. Il n'y a personne qui vient leur dire : « Vous avez pris cet enfant, vous avez accepté, il faut quand même faire quelque chose ! ». » (PV3/PAR)

Le rôle de la commission nationale est également mal compris par ces parents, qui se sentent exclus des processus de décision :

« Leur décision avait été prise sur base d'un rapport. A l'époque, l'institutrice n'avait même pas été consultée, ça m'a tellement révoltée d'être mise à l'écart.» (PV1/PAR)

« Ca je ne trouve pas bien, il y a une commission qui décide mais ils n'ont jamais vu l'enfant, ils ne parlent pas avec les parents et ils décident du sort de mon enfant ! Ca je ne pouvais pas accepter ! » (PV4/PAR)

« Tous ces gens qui sont à la commission, on n'a pas le droit de les rencontrer, on n'a pas le droit de répondre, ils ne voient pas l'enfant, ils ne le connaissent pas ! » (PV3/PAR)

8. Un « autre monde » ?

Le regard des parents interrogés sur les centres d'éducation différenciée est sévère. Deux reproches sont exprimés fortement. D'une part, l'abandon - en tout cas vécu comme tel- des apprentissages scolaires est mal compris par les parents, qui y voient un facteur d'aggravation du handicap :

« Je trouvais que le programme d'une première année que j'avais vu avec mes aînés me paraissait énorme pour les capacités de [*ma fille*]. On m'a dit qu'elle serait très bien à l'éducation différenciée, ils sont en petits groupes, on s'occupera mieux d'elle. Et on a choisi ça, mais on a découvert que l'éducation différenciée, c'est pas une école, c'est une institution, j'appellerais ça un foyer de jour, ou je ne sais pas...» (PV6/PAR)

« Ils ne tiennent pas compte des capacités des enfants, ils disent qu'ils n'auront jamais besoin d'écrire, ils n'auront jamais besoin de calculer, ce qu'il faut c'est une préparation à la vie. Mais cette préparation à la vie, on peut la faire à la maison ! » (PV7/PAR)

« Ca veut dire qu'on ferme toutes les portes et qu'on a décidé qu'elle ne serait jamais capable de faire quelque chose d'autre que s'habiller toute seule, de se laver toute seule et peut-être mettre la table ! Mais on n'a pas prévu plus loin... » (PV6/PAR)

D'autre part, et peut-être plus fondamentalement, le centre d'éducation différenciée reste décrit comme « un autre monde » :

« A l'école préscolaire, elle avait fait des progrès, elle s'intégrait dans le groupe, elle était au milieu des autres... et maintenant elle se retrouve dans un autre monde, elle ne progresse plus ! » (PV6/PAR)

9. Un projet difficile.

Les parents que nous avons rencontrés ne cachent pas les difficultés, parfois lourdes, liées au processus d'intégration. Nous sommes tentés de les regrouper en deux grands types, que nous pourrions qualifier de pédagogique et de psychologique : d'une part, les difficultés liées à la scolarisation en tant que telle, et donc au programme scolaire ; d'autre part, les difficultés liées à la prise de conscience de sa différence par l'enfant handicapé.

9.1. Quel programme scolaire ?

La question de l'adaptation du programme scolaire au niveau réel de l'enfant est, évidemment, centrale. D'une part, il est nécessaire, disent les parents, que les exigences soient réduites ou, en tout cas, que les modèles d'évaluation soient repensés, pour permettre à l'enfant de progresser sans être constamment dévalorisé par rapport aux autres :

« En deuxième année, il suivait le même programme que les autres, mais j'ai trouvé que c'était un peu frustrant, il avait toujours moins de points que les autres...» (PV1/PAR)

« Son retard ? Pour moi, c'était pas important, elle essayait de faire des lettres, je faisais les devoirs avec elle, je lui achetais les livres que la maîtresse m'avait proposé. » (PV4/PAR)

Mais l'adaptation attendue reste souvent associée à la crainte d'une sous-évaluation des capacités réelles de l'enfant, d'une mésestimation de ses compétences ou de ses centres d'intérêt :

« Il adore l'histoire, mais les personnes qui donnent géographie et histoire, elles ont dit « Oh, lui, il n'a pas besoin de le faire ! ». Pourtant, sur les chevaliers, tout ça, il sait plein de choses, il ne devient quand même pas plus bête en apprenant cela ! » (PV1/PAR)

Cette double nécessité - alléger le programme/valoriser les compétences - se pose de manière difficile pour l'apprentissage des langues. D'un côté, les exigences, particulièrement pour ce qui concerne l'écrit, doivent être adaptées ; d'un autre, le maintien de l'enfant dans le groupe-classe implique qu'il puisse partager la plus grande part possible du savoir commun :

« Elle a bien appris, à son rythme. En troisième année d'études, elle a appris le français, mais l'institutrice a dit « C'est rien si elle s'en sort pas à l'écrit ! ». (PV2/PAR)

« Si j'avais dit il y a dix ans qu'un enfant trisomique peut apprendre une autre langue, on m'aurait pris pour une cinglée ! » (PV1/PAR)

Enfin, soulignons que, dans tous les cas que nous avons rencontrés, l'implication de ces parents - et donc le surcroît de travail, particulièrement pour les mères -, s'avère important :

> « Je travaillais tous les soirs avec elle, je pouvais voir qu'elle avait progressé...» (PV4/PAR)

> « Après la première année, on était étonné comme elle a appris à lire, elle savait lire comme les autres enfants. Mais on a beaucoup travaillé à la maison, tous les jours de la semaine, c'était pas un jour qu'on pouvait dire « on n'a pas envie », on faisait tous les jours, régulièrement, on travaillait.» (PV2/PAR)

Et, plus globalement, ce sont les méthodes didactiques, les options pédagogiques qui, disent les parents, devraient être repensées :

> « Le problème, c'est qu'il faut faire un travail différencié, il faut faire autrement...» (PV3/PAR)

9.2. Quelle identité ?

Aucun des parents interrogés ne nie les difficultés, toujours douloureuses, rencontrées par leur enfant dans la prise de conscience de sa différence, de son identité singulière marquée par cette différence.

> « Je lui en ai toujours parlé parce que je trouvais que c'était mieux que ce soit moi qui lui dise, plutôt que les autres. Mais elle ne voulait pas me croire, elle disait « Non, ce n'est pas vrai ! ». » (PV2/PAR)

> « Lui, il se rend compte qu'il est différent des autres, mais c'est aussi un apprentissage, qu'il apprenne à s'accepter, sinon il sera malheureux toute sa vie... Quand il en parle, il vient encore sur mes genoux, il pleure, il s'accroche à moi et c'est toujours le même scénario... » (PV1/PAR)

Cette prise de conscience est parfois liée à la réduction du réseau amical, ou à la difficulté à gérer ce réseau amical :

> « Elle avait des amis, oui, mais elle ne pouvait pas sortir toute seule... Elle avait une amie, sa maman venait la chercher pour une après-midi, mais on a perdu le contact...» (PV4/PAR)

> « Il a un ami, c'est le petit frère d'une des filles de sa classe... Ils jouent bien ensemble, là, derrière, ils ont un énorme bac de sable, ils jouent des heures... » (PV1/PAR)

Cette question a judicieusement conduit certains parents à créer un contact avec des groupes de personnes handicapées :

> « J'ai pris l'initiative de suivre avec elle des cours de gymnastique avec un groupe de personnes handicapées. Au début, elle ne voulait pas, elle n'était pas très gentille, elle disait

« Ils sont handicapés mais pas moi! ». Mais je crois que c'était bien quand même de faire ça... » (PV2/PAR)

10. Des effets indéniables.

Tous les parents soulignent, unanimement, les effets positifs sur le développement de leur enfant de leur expérience d'intégration et ce y compris, soulignons-le, les parents pour qui l'expérience a été arrêtée.

C'est, en tout premier lieu, les aspects du développement social de leur enfant qui sont évoqués :

« J'ai tant vu les aspects positifs d'une intégration bien faite, ça leur apporte tant de choses de se savoir comme les autres, parmi les autres ! » (PV1/PAR)

« Les trois années ici lui ont fait beaucoup de bien, beaucoup de bien... On m'a dit là-haut : « On voit qu'elle a fait des années comme les autres enfants, son comportement est plus stable... ». Je ne regrette pas du tout, ça lui a appris beaucoup de choses. » (PV4/PAR).

Et ces aspects positifs ne concernent pas seulement l'enfant intégré :

« Je dirais que les enfants qui ont passé leur scolarité primaire avec [*mon fils*] ont une maturité différente des autres enfants... Ils ont dans la classe un enfant... le grand père de ce gamin venait de mourir, pour le gamin c'était très triste... et alors ils ont commencé à parler de la mort, et puis ils ont parlé du sens de la vie et il y en a un qui a dit « Est-ce que la vie a un sens pour nous ? ». Et puis, ils ont dit [*à mon fils*] : « Oui, regarde, sans toi, on ne serait pas ce qu'on est ! ». »(PV1/PAR)

11. Un projet de vie.

Aucun des parents que nous avons interrogés n'a tenté d'éluder la question de l'après. « Je crois que le plus difficile pour nous, c'est ce qui va venir maintenant. », nous dit, avec une franchise touchante, une mère dont la fille arrive à la fin de la scolarité (PV2/PAR).

Mais cette question se pose-t-elle différemment que dans d'autres familles ?

« Mais qui me demande ? J'ai deux enfants qui sont bien, personne ne me demande pourquoi ton fils est au lycée ! » (PV3/PAR)

L'inquiétude de ces parents est certes plus vive, plus permanente, les perspectives d'emploi sont certes plus limitées :

« Je sais bien qu'elle pourra pas travailler dans un bureau... mais je ne sais pas ce qu'elle pourra faire...» (PV4/PAR)

Mais chaque famille construit, peu à peu, avec chaque enfant, un avenir le plus ouvert, le plus heureux possible :

> « Avant, elle disait : « Je veux une auto rouge, je veux avoir une maison avec une piscine... ». Maintenant, elle dit : « Non, je resterai toujours avec vous. » Elle comprend qu'elle ne pourra pas vivre indépendamment.» (PV3/PAR)

> « L'autre jour on allait faire des courses et je lui ai dit : « Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? ». Et elle m'a dit : « Travailler dans un restaurant. » J'ai demandé [*à une structure de travail pour adultes*] et ils m'ont dit qu'elle pourrait peut-être travailler là. Alors oui, pourquoi pas ? » (PV4/PAR)

12. Un projet de société.

L'intégration de leur enfant à l'école représente, pour les parents, un enjeu qui dépasse de loin la seule question de la scolarité. La question de l'identité de l'enfant - et donc de sa famille -, comme la question de l'acceptation de l'enfant et de sa famille par sa communauté sont posées fortement et s'avèrent, pensons-nous, essentielles pour comprendre la vigueur des revendications des parents.

> « J'ai tant vu les aspects positifs d'une intégration bien faite, ça leur apporte tant de choses de se savoir comme les autres, parmi les autres...» (PV1/PAR)

> « Moi, en tant qu'être humain, je trouve que sa place, c'est d'être parmi nous, dans une école publique, c'est ça le combat que j'ai fait. » (PV3/PAR)

Cette position militante, quasi politique, est exprimée fortement par cette mère :

> « C'est pas que je crois que mon enfant est normal ou quoi, mais ça m'aide parce que je considère que je suis membre de la société et ma progéniture aussi... Vous comprenez, voilà, c'est ça aussi l'intégration pour moi...» (PV3/PAR)

2.3. Points de vue : des instituteurs.

1. Entretiens.

Nous avons réalisé deux entretiens individuels, avec deux instituteurs intégrants. Nous avons mené un entretien collectif avec un groupe de dix instituteurs d'une même école qui pratique l'expérience de classe « orthopédagogique », où certains enfants sont suivis par le service ré-éducatif ambulatoire.

Les points de vue repris ci-après sont extraits de ces entretiens. Soulignons, cependant, que nous avons, lors de nos multiples visites d'école, pu obtenir de précieuses informations auprès des instituteurs des classes qui nous ont accueillis.

PV8/PRO	Instituteur intégrant
PV9/PRO	Instituteur intégrant
PV10/PRO	Groupe d'instituteurs

2. Repérer, signaler.

Pour les instituteurs que nous avons écoutés, la première réalité du handicap concerne les enfants en grande difficulté scolaire : enfants issus de l'immigration, enfants avec des troubles du comportement, enfants « limites »... D'où, sans doute, cette réserve constatée lors de l'entretien collectif quant à l'intégration d'enfants « à besoins éducatifs spécifiques » ; une institutrice nous disant, en toute franchise :

« On ne s'en sort déjà pas avec les enfants qu'on a ! »(PV10/PRO)

La question du dépistage s'avère, pour ces instituteurs, prioritaire... et complexe. Car cette fonction implique, tout d'abord, de dépasser certaines réticences, certaines craintes : crainte de ses propres limites professionnelles (est-ce l'enfant qui pose problème ou l'instituteur qui « a » un problème ?), crainte des collègues (pourquoi n'a-t-on rien remarqué l'année précédente ?).

En second lieu, le dépistage suppose, pour l'instituteur, de discerner ce qui appartient à la « normale », aux limites acceptables d'un enfant moins doué, et ce qui appartient au « pathologique », aux symptômes d'une déficience ou d'un trouble important. Quels sont les critères, demande-t-on.

« Nous sommes souvent trop concentrés sur le quotidien, nous avons tendance à ne plus voir certains problèmes ou certains enfants. » (PV10/PRO)

Ensuite est posée la question du signalement : signaler, mais à qui ? A l'inspecteur ? Au psychologue du service de guidance ? Les temps de réaction, d'autant plus mal perçus que le dépistage crée beaucoup d'appréhension, sont beaucoup trop longs, aux yeux des instituteurs.

Se pose, enfin, la question des interventions, des réponses données au problème signalé. Certaines régions du pays seraient fort démunies en personnel spécialisé. Une institutrice maternelle nous dit :

« Mais il n'y a pas de logopède [...] L'an passé, j'avais cinq enfants dans ma classe qui auraient eu besoin d'un soutien langagier. Et bien, on n'a jamais pu avoir un seul rendez-vous pendant toute l'année ! » (PV10/PRO)

Un instituteur plaisante :

« Le psychologue, il passe une fois par an, comme saint Nicolas ! Et encore, saint Nicolas, on est sûr de la date ! » (PV10/PRO)

Fondées ou non, ces critiques indiquent un sentiment d'impuissance et d'isolement face aux situations difficiles : à quoi servirait-il de signaler un enfant - et donc de prendre un risque - si l'on constate que cela ne servira pas ?

3. Langues et programmes.

Le poids des programmes, particulièrement avec l'apprentissage des langues, serait excessif pour certains enfants et, disent plusieurs instituteurs, les problèmes augmentent au fur et à mesure que la matière augmente !

L'apprentissage de la langue française constitue, pour nombre d'enfants, un véritable obstacle. Le français, constate un instituteur, est dans certaines parties du pays une langue artificielle, une langue qu'on ne parle pas :

« Vous le voyez bien ici avec nous, on ne parle pas bien le français, on parle français quand on va faire nos courses en Belgique ou quand on va en vacances en France... » (PV10/PRO)

Cet aspect artificiel de la langue semble accentué par la centration sur l'écrit, sur la grammaire ou le vocabulaire.

La possibilité de réduire les exigences existe mais, reconnaissent les instituteurs, reste assez peu utilisée : par crainte, avance-t-on, de pénaliser l'enfant. Lorsqu'on les interroge sur les raisons directes, sur le poids réel de ces contraintes, les instituteurs évoquent la demande des parents. Existerait-il, comme le disent certains, un phénomène de

rivalité entre enseignants qui les force à courir derrière le programme maximum ?

4. Intégrer ?

Dans ce contexte, l'intégration s'apparente, pour ce groupe d'instituteurs, à une perspective inquiétante :

> « Certains enfants ont des problèmes énormes, on doit laisser certaines choses de côté, alors comment voulez-vous intégrer des enfants... On se dit qu'ils seront mieux dans le spécial. » (PV10/PRO)

Si elle offre des apports positifs, la présence d'une classe « orthopédagogique » ne donne toutefois pas à ce groupe d'instituteurs les motivations pour aller plus loin dans l'expérience. Deux éléments critiques sont soulevés. Le premier touche au « va-et-vient » permanent des enfants ; mais, au-delà des difficultés d'organisation pratique (les enfants viennent, partent,...), nous percevons la question de la réelle appartenance des enfants au groupe de leur classe d'attache.

Le second élément concerne, comme pour le dépistage, les lacunes dans l'organisation d'un appui concret et efficace pour l'instituteur lui-même :

> « Il y a tellement de questions à poser, et personne à qui les poser ! Les questions arrivent à un certain moment, et à ce moment-là, il n'y a personne ! » (PV10/PRO)

> « Il n'y a personne qui peut vous dire : « Il faut faire comme ça ou comme ça. », c'est un process qui dure assez longtemps, il faut demander à l'institutrice de l'orthopédagogique, puis elle va demander [*au responsable de S.R.E.A.*], puis à l'inspecteur, et ça dure des semaines et des semaines... » (PV10/PRO)

5. Intégrer.

S'ils décrivent très positivement leur expérience d'intégration d'enfants à besoins spéciaux, les instituteurs que nous avons rencontrés attirent notre attention sur les difficultés propres à ce travail. Nous en retiendrons deux ; tout d'abord, le manque de connaissances, d'informations sur la réalité du handicap de l'enfant, qui rend difficile l'évaluation de ses potentialités.

> « La difficulté c'est toujours pour savoir quand on lui demande quelque chose et qu'il ne veut pas, pour comprendre si c'est parce qu'il n'a pas envie ou si c'est parce que c'est trop difficile pour lui. » (PV8/PRO)

En second lieu, nous noterons le manque - regretté par cet instituteur - de connaissances « spécialisées » qui a pu freiner le travail avec l'enfant intégré (ici, un enfant trisomique).

« Je ne savais pas ce qui était possible dans une école spécialisée. Je trouvais toujours qu'on aurait pu faire davantage avec lui, mais je ne savais pas très bien comment. » (PV8/PRO)

Dans ce sens, on peut considérer que ce travail a permis au professionnel d'acquérir de nouvelles compétences, transférables et généralisables...

« Ce qui est très positif, c'est que j'ai appris à mieux différencier, à me libérer un peu du programme habituel. Il y avait des autres enfants en difficulté, et ça m'a aidé à mieux travailler avec ceux-là aussi. » (PV9/PRO)

2.4. Points de vue : des inspecteurs.

1. Une place importante.

Les inspecteurs occupent, dans l'organisation de l'éducation nationale, une place centrale ; nous tenions donc à approcher leurs points de vue.

Nous avons réalisé deux entretiens individuels avec deux inspecteurs de l'enseignement primaire ; nous avons également été invités à rencontrer un groupe d'inspecteurs lors d'une séance du collège.

PV11/PRO	Inspecteur école primaire
PV12/PRO	Inspecteur école primaire
PV13/PRO	Groupe d'inspecteurs

2. Une position difficile.

L'organisation de l'école luxembourgeoise donne à l'inspecteur de multiples rôles ; directeur de l'école sans l'être réellement, l'inspecteur doit prendre en charge l'organisation scolaire, jouer au conseiller pédagogique, assumer une fonction de contrôle. Il est également, très souvent, impliqué dans la formation initiale et continuée des instituteurs.

Assumant ces différentes fonctions sans être constamment présent dans l'école, l'inspecteur aurait, nous disent nos interlocuteurs, « *assez peu la possibilité de faire pression sur les instituteurs* » (PV12/PRO).

3. Des écoles sélectives ?

Le contexte local détermine en grande partie la pratique scolaire. Dans certaines communes, explique notre informateur, où les parents exercent une forte pression pour que tous les enfants accèdent au lycée classique, les pratiques seront rarement innovantes. Par contre, dans d'autres où la population est plus hétérogène socialement, il sera sans doute plus facile d'intégrer.

L'élitisme de quelques écoles se vérifie objectivement - quantitativement - par les évaluations à présent standardisées du niveau des élèves au sortir du primaire. Telle école, constate notre interlocuteur, obtient un niveau moyen deux fois supérieur à la moyenne de l'arrondissement, ce qui signifie que les élèves les plus faibles ici seraient des élèves moyens dans l'école voisine !

4. La centration sur l'écrit.

La didactique resterait généralement centrée sur l'écrit, sur l'orthographe et la grammaire :

> « Souvent, les enseignants rêvent encore d'une école du 19e siècle, on ne pense pas encore en terme de compétence ! [...] L'apprentissage des langues est centré sur l'écrit, sur tout ce qu'il y a de plus abstrait. Un enfant veut d'abord comprendre et s'exprimer, mais chez nous c'est l'inverse, tous les enseignants vous le diront, il faut d'abord une solide base de grammaire avant de s'exprimer... » (PV11/PRO)

Cette conception pénalise plus fortement les élèves faibles, les enfants pour qui l'accès à l'abstrait, à l'apprentissage formel reste difficile.

5. Innover ?

Plusieurs obstacles expliqueraient, pour nos informateurs, la difficulté à changer. Tout d'abord, un climat assez conservateur, rétif aux changements :

> « Il y a une loi non écrite qui veut qu'on ne tolère pas tellement que quelqu'un désavoue son école en tentant de faire autre chose ! » (PV11/PRO)

Climat lié, poursuit-on, à la mentalité individualiste, solitaire des instituteurs :

> « On n'a pas la culture de la collaboration. La mentalité dominante chez nous, c'est quand même le chacun pour soi, je ferme la porte derrière moi et je fais ce que je veux. » (PV12/PRO)

Climat lié, enfin, au poids d'un principe égalitaire, voire égalitariste :

> « Il y a comme un dogme, il faut donner la même chose à tout le monde. C'est difficile pour un instituteur de faire des différences, d'accepter que certains ont plus besoin d'aide que les autres... » (PV11/PRO)

Cependant, les écoles changent et la politique d'intégration participe, en quelque sorte, de ce mouvement.

6. Intégrer.

Il y a, constatent les inspecteurs rencontrés, un remarquable effort des enseignants en faveur de l'intégration. Les cas de refus catégorique signalés à l'inspection sont pratiquement inexistants (PV13/PRO). Et, de plus en plus, les enseignants abordent l'intégration comme un défi enrichissant.

Les projets d'école vont dans ce sens : soutenir des démarches collectives, responsabiliser des équipes d'enseignants. Il s'agit, pour les acteurs de l'école, d'un enjeu à la fois social, politique, éthique :

> « Si elle veut survivre, l'école publique doit s'occuper de tous les enfants, sans freiner les uns, mais surtout sans abandonner les autres. » (PV11/PRO)

Bien entendu, les premières expériences, certes encourageantes, rencontrent des difficultés. Le travail d'équipe n'est pas encore institutionnellement prévu, les formations collectives restent difficiles à organiser. Et, surtout, les initiatives viennent souvent de minorités qui, tant bien que mal, tentent de convaincre les autres collègues au sein de leur école.

> « Il faut prévoir d'avoir l'appui des autres, dans un délai raisonnable, il faut un jour que ce soit la majorité. Sinon, on revient aux projets individuels, on colle une étiquette « projet » sur une collaboration à deux ou trois qui fonctionnait déjà bien avant. » (PV12/PRO)

7. Des non diplômés.

Dans ce contexte, la présence d'instituteurs non qualifiés ne manque pas d'inquiéter. Face aux situations complexes, ces « chargés de cours » restent peu outillés pour répondre aux problèmes concrets posés par l'intégration d'enfants à besoins spécifiques.

> « Toutes ces personnes ne sont pas de mauvais pédagogues, ils sont pédagogues par intuition... Parfois les meilleurs de ceux-là sont meilleurs que les moins bons des diplômés... Mais c'est vrai que ceux-là sont plus démunis quand il s'agit de trouver des solutions. » (PV12/PRO)

8. Education différenciée.

La situation des enfants en difficulté préoccupe fortement nos interlocuteurs. Les phénomènes de « désintégration » sont ressentis comme un échec inacceptable :

> « On est en contradiction. On sort des enfants de l'école parce que les instituteurs n'arrivent pas à faire quelque chose [...] et on les met quelque part où il n'y a pas d'instituteur ! Où est la perspective pédagogique ? » (PV11/PRO)

La collaboration avec les centres de l'éducation différenciée constitue une piste intéressante : on évoque, dans ce sens, des expériences d'intégration partielle, de co-éducation. Mais, constate-t-on, ces initiatives reposent souvent sur des démarches individuelles, mises en question chaque année et donc difficile à maintenir.

Le soutien des intervenants du S.R.E.A. représente, pour l'école, une ressource importante et attendue. Mais ces attentes sont trop souvent déçues par la faible qualification de certains professionnels.

> « Oui, quand c'est du personnel qualifié, un pédagogue curatif, un spécialiste, mais c'est très inégal... A quoi bon faire venir ces personnes si elles ne peuvent pas aider à résoudre des problèmes délicats, si elles sont moins qualifiées que les moins qualifiés de nos chargés de cours ? » (PV11/PRO)

9. Des classes d'intégration.

La création, au sein des écoles - souvent à l'initiative de l'inspection -, de classes spécialisées (classes d'appui, classes d'intégration, classes orthopédagogiques) s'inscrit - nous disent les inspecteurs (PV13/PRO), dans une volonté très large de mieux répondre aux enfants en difficulté. Bien que critiquées par certains, ces expériences offrent des perspectives intéressantes et permettent de créer une nouvelle culture professionnelle.

Elles devraient, cependant, s'inscrire dans une réflexion plus large :

> « Certains collègues veulent des classes d'appui, oui, d'accord, mais moi je crois aussi qu'il faut des classes hétérogènes, on peut tirer profit des classes hétérogènes. » (PV11/PRO)

La réflexion menée par le collège sur le thème de l'école de la réussite rejoint, sans aucun doute, cette remarque. Et la question de fond est formulée ainsi par notre interlocuteur :

> « Toujours on s'est acharné sur ce qui ne marchait pas ! Mais l'enfant devrait pouvoir apprendre comme [*il*] peut apprendre, et pas comme l'enseignant veut enseigner ! » (PV11/PRO)

2.5. Constats : Le service ré-éducatif ambulatoire.

1. De nombreux avis.

Nous avons eu de nombreuses rencontres avec les responsables du S.R.E.A. : plusieurs entretiens avec le chargé de direction ainsi qu'avec deux responsables de secteur ; de nombreuses visites sur le terrain où nous avons rencontré des intervenants dans diverses situations de travail.

Nous avons réalisé quatre entretiens collectifs avec les équipes du S.R.E.A., par secteur, entretiens auxquels ont participé la quasi totalité des intervenants, en présence de leurs responsables. Lors de ces entretiens, nous avons longuement interrogé ces professionnels sur leurs modalités d'intervention et sur les difficultés rencontrées, en utilisant deux techniques d'entretien collectif, l'une centrée sur la reformulation, l'autre, sur l'analyse de pratique.

Nous avons également rencontré à huis clos un groupe de six intervenants, que nous avons questionnés sur leurs conditions de travail.

Enfin, nous avons demandé à tous nos autres interlocuteurs, parents et professionnels, leurs avis sur ce service.

Cet ensemble assez complet d'informations et d'avis nous permet, pensons-nous, de présenter ici quelques constats.

2. Un personnel compétent.

Sans nous poser en juges des qualités professionnelles, nous tenons à souligner d'emblée qu'à aucun moment la question des compétences et des qualifications individuelles, tant des intervenants de terrain que des responsables, ne nous est apparue comme unique et centrale.

Ce sont essentiellement des questions d'organisation, de structure et de fonctionnement, de procédure et d'organigramme qui dominent nos constats.

3. Quels enfants ?

Le premier constat que nous ferons est celui-ci : la place du personnel d'assistance est intimement liée à la problématique de l'enfant intégré. Lorsque nous écoutons les différentes situations concrètes qui nous sont présentées, deux cas de figure semblent dominer :

• Première situation, celle de l'enfant porteur d'une déficience avérée, repérée avant la scolarisation. L'exemple le plus représentatif serait celui de l'enfant suivi de longue date - notamment par un service d'intervention précoce - et pour qui est envisagée l'entrée dans l'enseignement préscolaire, puis scolaire, ordinaire.. Nous sommes ici face à une intervention *élaborée a priori, hors de l'école (le plus souvent dans la famille)*, dans une *logique de projet*.

• Seconde situation, celle de l'enfant en grave difficulté scolaire. Ici, l'intervention du S.R.E.A. se situe à l'issue d'un processus parfois très long, où seront à prendre en compte les nombreux acteurs déjà impliqués, les modalités d'alerte et de signalement, la qualité du diagnostic posé, la fiabilité du pronostic annoncé, les éventuels conflits, divergences et désaccords. Nous sommes ici face à une intervention *élaborée a posteriori, dans l'école (et très souvent sans la famille)*, dans une *logique de résolution de problème*.

4. Intégrer l'intervenant.

Les modalités d'intervention - et, par conséquent, les modalités d'intégration de l'intervenant lui-même - diffèrent fortement selon le type de situations.

Dans le premier cas de figure, la position de l'intervenant du S.R.E.A. a cette particularité qu'il peut apparaître tout autant comme un élément facilitant que comme un obstacle à l'intégration. Acceptant l'enfant handicapé dans sa classe, l'instituteur doit également accepter l'adulte qui l'accompagne : accepter le partage de son territoire professionnel, accepter une visibilité nouvelle, accepter les contraintes du travail collectif.

Dans le second cas de figure, l'intervenant du S.R.E.A. risque de se voir attribuer un rôle de réparateur, porteur des solutions, position induisant quelques risques, comme ceux liés aux phénomènes - inévitables - ou de désengagement, voire de démission, ou de rivalité entre professionnels.

De nombreux témoignages nous aident à percevoir cet aspect difficile et complexe du travail de soutien. Les exemples sont nombreux, en effet, qui montrent l'importance de la qualité de la relation entre l'instituteur et l'intervenant du S.R.E.A. : la qualité de l'entente entre ces deux professionnels est déterminante pour la réussite d'un projet d'intégration.

Mais cette entente professionnelle suppose plusieurs conditions, liées tant à l'organisation de l'école (on pense aux classes laissées à un enseignant non qualifié), à l'instituteur lui-même (et à sa volonté de collaboration) qu'à l'intervenant (et à ses compétences propres).

5. Des difficultés.

Trois aspects de ces difficultés de collaboration nous ont particulièrement frappés. Un premier concerne l'équilibre des relations professionnelles ; plusieurs témoignages, en effet, indiquent un rapport de pouvoir déséquilibré entre intervenant et instituteur : exemples où l'instituteur, dans une attitude de démission, surestime les possibilités de l'intervenant « spécialiste » ; exemples où l'instituteur, à l'inverse, met l'intervenant dans une position d'exécutant soumis.

Un deuxième aspect concerne l'évaluation. La reconnaissance des progrès de l'enfant suppose une traduction sociale : la note scolaire. Plusieurs témoignages décrivent des situations regrettables où l'instituteur, peu perméable aux avis du personnel d'appui, se montre réticent à valoriser les efforts de l'enfant.

Un troisième aspect concerne les fonctions de contrôle. Présent dans la classe, l'intervenant peut être témoin de situations où l'instituteur se révèle professionnellement dépassé. Ces situations, pour exceptionnelles qu'elles soient, n'en posent pas moins de difficiles questions auxquelles tant le service que l'école ne peuvent échapper.

6. Des parents.

Nous retiendrons deux types de difficultés dans la relation avec les parents, selon que ceux-ci sont ou non demandeurs de l'appui. Nous avons ainsi évoqué avec plusieurs groupes des situations où l'intervenant se trouve en position de médiateur entre les parents et l'instituteur. Dans ces situations, chaque partie attend de l'intervenant qu'il soit un allié obligatoire : les parents parce que le S.R.E.A. offre un service à l'enfant ; l'instituteur par solidarité entre professionnels...

L'autre type de difficultés concerne les enfants dont la problématique a été identifiée par l'école ; très souvent, la perception de la famille est divergente. Dans ces cas, l'intervenant peut - du moins dans un premier temps - être perçu par les parents comme élément de confirmation de la gravité du problème de leur enfant et de ce fait, dans un mode défensif bien connu, rejeté.

7. Organisation du travail.

Les analyses de situations que nous avons réalisées attirent notre attention sur plusieurs éléments discutables dans l'organisation du travail. Plusieurs témoignages indiquent, en effet, un manque d'informations - particulièrement sur l'enfant - et d'indications - particulièrement sur le projet d'intervention.

Dans le même sens, de nombreux intervenants regrettent le manque de travail collectif. Le temps de concertation entre intervenant et enseignant serait souvent insuffisant, entre intervenant et familles, souvent inexistant. Les réunions d'équipe, dans le même sens, seraient trop souvent insatisfaisantes. L'élaboration des projets, tant autour de chaque situation individuelle d'intégration qu'au sein des équipes du service, ferait globalement défaut.

8. Conditions de travail.

Le statut précaire des intervenants explique, en grande partie, un climat général d'inquiétude. Tant la pratique généralisée et systématique des contrats à durée déterminée que les procédures, rapides voire sommaires, de recrutement induisent des effets négatifs, dont certains nous semblent grandement dommageables à terme.

L'impression d'insécurité, notamment, risque de décourager tout investissement professionnel et de créer des relations faussées entre les employés et leur hiérarchie.

Certains aspects de l'organisation pratique du travail doivent être évoqués : manque de cohérence dans la répartition des enfants suivis ; manque de prise en compte des spécificités professionnelles des intervenants; manque d'efficacité dans l'organisation pratique (et particulièrement géographique) des interventions ; manque de continuité dans les prises en charge ; manque d'un véritable encadrement.

Plus fondamentalement, ce serait le principe fondateur d'une organisation strictement centrée sur la distribution quantitative d'heures de soutien qui devrait, pensons-nous, être interrogé.

2.6. Constats : l'éducation différenciée.

1. De nombreux avis...

Nous avons rencontré les chargés de direction des principaux instituts et services de l'éducation différenciée : Institut pour déficients visuels, Institut pour infirmes moteurs cérébraux, Services de guidance, Centre de Logopédie, Benjamin Club, S.C.A.P..

Nous avons également interrogé les chargés de direction de deux centres d'éducation différenciée régionaux et d'un centre d'intégration scolaire. Nous avons visité quatre classes d'intégration (certaines dites « orthopédagogiques ») et échangé longuement avec les professionnels impliqués dans ces projets (instituteurs, intervenants divers, psychologues).

Ajoutons encore nos entretiens avec les responsables d'un service d'intervention précoce qui, bien que celui-ci n'appartienne pas structurellement à l'éducation différenciée, ne nous en donne pas moins un éclairage utile.

L'ensemble des informations recueillies nous permet de dresser ces quelques constats.

2. Une mise en question.

La mise en place d'une politique nouvelle, fondée sur le principe d'intégration scolaire, a indéniablement créé au sein des structures de l'éducation différenciée un climat de tension, un malaise. Quelles que soient les raisons de ce malaise, quel que soit le bien-fondé des critiques et des réserves, force est de reconnaître, au risque de sembler excessif, que le choix de l'intégration scolaire a pu être perçu, par nombre d'acteurs de l'EDIF, comme un camouflet.

Trois raisons, certes subjectives, nous semblent expliquer ce ressentiment : une impression de brisure de l'identité des services, par la mise en question brutale de leur place et de leur rôle ; un sentiment d'injustice, dans le manque de reconnaissance des expériences et des compétences acquises; une impression d'abandon, enfin, particulièrement douloureuse pour certaines structures.

3. Identité des services.

« Présenter l'intégration comme le seul salut, c'est dangereux ! », nous dit un professionnel. Dans le difficile parcours des familles d'enfants porteurs d'un handicap, la possibilité d'une scolarisation en milieu ordinaire - l'école

du village, du quartier - relève, nous l'avons vu, d'enjeux allant bien au-delà de la question scolaire. C'est l'identité de l'enfant, l'identité de sa famille qui sont en jeu. Dans ce contexte, l'éducation différenciée devient forcément une mauvaise solution, se voit forcément associée à l'échec.

Lorsque, comme c'est souvent le cas après quelques années d'intégration, l'orientation vers l'éducation spécialisée devient nécessaire pour l'enfant, les premiers contacts avec les parents se révèlent plus difficiles, plus tendus, plus douloureux. Et l'image de l'éducation différenciée est d'autant plus touchée qu'elle accueille à présent - autre effet, dit-on, de l'intégration - des enfants aux handicaps plus lourds et donc plus visibles.

Il y a, pour ces professionnels, un questionnement légitime quant à la place des structures spécialisées dans les parcours d'intégration. Pour réussir l'intégration, remarquait un de nos interlocuteurs, fallait-il supprimer l'éducation différenciée ?

4. Expériences et compétences.

Les expériences accumulées par les nombreux professionnels de l'éducation différenciée, les compétences développées dans le travail quotidien deviendraient-elles, à présent, inutiles ? Ces professionnels n'ont-ils point obtenu de réussites qu'ils se voient associés uniquement à une image d'échec et de ségrégation ? Les différents corps de métier de ce secteur ne méritent-ils pas qu'on reconnaisse leurs savoirs, leurs modèles, leurs techniques, leurs outils ?

Les structures de l'éducation différenciée ont, effectivement, développé des expériences et des compétences qui, pensons-nous, pourraient ou devraient être intégrées dans les pratiques d'intégration. Citons, parmi d'autres :

- les compétences en matière de diagnostic, particulièrement pour les troubles neurologiques ou les problèmes de comportement des enfants d'intelligence normale d'un service comme le S.C.A.P.;

- les modèles de pédagogie individualisée de plusieurs centres régionaux de l'EDIF ;

- l'expérience des *Benjamin Club* en matière d'intégration sociale des jeunes enfants ;

- les modèles de suivi individuel de l'*Institut pour déficients visuels* ;

- les méthodologies de l'accompagnement familial des services d'intervention précoce.

5. Limites de l'école ?

Les réserves formulées face à la politique d'intégration trouvent deux principaux arguments. D'une part, nous disent nos interlocuteurs, le nombre d'enfants fréquentant l'éducation différenciée n'a pas diminué, malgré les moyens donnés à l'intégration. L'école ordinaire se montre-t-elle plus ouverte ? Il semble plus facile, constate avec amertume un pédagogue, d'intégrer un enfant handicapé mental qu'un enfant d'intelligence normale présentant des troubles du comportement.

D'autre part, les professionnels de l'éducation différenciée se disent sceptiques quant aux possibilités de changement des écoles : « Pourquoi, nous dit un instituteur spécialisé, ce qui n'était pas possible il y a trente ans serait-il possible aujourd'hui ? ».

Plus fondamentalement, les réflexions de nombreux pédagogues spécialisés quant aux limites de l'intégration des enfants déficients mentaux mériteraient de nourrir un débat. Sans doute y a-t-il lieu, comme le suggèrent certains, de réfléchir aux écarts acceptables en termes de zones de développement ; à quel moment l'écart entre les possibilités de l'enfant déficient mental et le niveau moyen du groupe d'âge risque-t-il d'empêcher une intégration de qualité ? Sans doute y a-t-il lieu également, comme le demandent plusieurs responsables, de ne pas réduire la notion d'intégration à sa dimension scolaire.

6. Intégrer l'éducation différenciée.

Dans ce contexte, on peut comprendre que la création d'un nouveau service, le S.R.E.A., ait été mal perçue par de nombreux professionnels de l'éducation différenciée. Imposer un nouvel élément dans un système ne pouvait que perturber le système...

Mais nous avons constaté, dans nos rencontres, une certaine fermeture de certains services, un certain cloisonnement. Nous pourrions peut-être l'expliquer, pour partie, par des phénomènes bien connus de rivalité entre services, entre corps de métier et, sans doute, entre personnes. La politique d'intégration imposera, inévitablement, un repositionnement de l'ensemble des structures de l'éducation différenciée ; nous y reviendrons.

2.7. Constats : la commission nationale.

1. Une place centrale.

Nous avons rencontré, à trois reprises, la commission médico-psycho-pédagogique nationale, lors de ses réunions du mercredi et nous avons eu des entretiens individuels avec quatre de ses membres.

Dans le dispositif de l'intégration, la commission nationale est définie comme l'organe central. Mais son rôle, après la loi de 1994, a été considérablement modifié ; d'un lieu de décision, elle est devenue, avant tout, un lieu de réflexion, de conseil, de suggestion. La mutation, bien entendu, demande une mise en question importante.

2. Un malaise.

Les membres de la commission que nous avons rencontrés reconnaissent la nécessité d'un organe national, central, qui garantisse la bonne réalisation d'une politique sociale. Ils nous font part, cependant, d'un malaise.

Trois éléments peuvent expliquer cette difficulté actuelle.

2.1. Une politique globale à redéfinir.

La politique d'intégration concerne directement de nombreux acteurs : écoles, services, métiers. Et, nous dit-on, la commission peine parfois à se retrouver - pour reprendre la formule d'un de nos interlocuteurs - dans une « *nébuleuse de solutions fragmentaires* ». « *On fait beaucoup de choses*, nous dit-on, *on dépense beaucoup d'argent, mais tous ces efforts sont dispersés dans la nature !* ».

Il semble, dans ce contexte, difficile mais urgent, pour la commission, de se fonder sur une vision d'ensemble, cohérente et réaliste.

2.2. Quelle efficacité ?

La commission, tenue de donner des indications sur des questions individuelles, tenue de prendre des décisions au cas par cas, n'aurait guère de prise sur leur réalisation effective, guère de prise ni sur les moyens, ni sur les résultats.

La question du suivi des décisions - et donc de l'évaluation des actions mises en oeuvre sur le terrain - se pose. La

commission doit-elle, ou peut-elle réellement, exercer un contrôle sur le travail effectué ?

2.3. Quels moyens ?

Mais la commission souffrirait, elle-même, d'un manque de moyens pour son propre fonctionnement. Réunie deux heures par semaine, elle manque de temps. Ne disposant que d'un personnel administratif réduit, elle manque de ressources humaines.

Devrait-elle, comme le suggèrent plusieurs de ses membres, disposer d'un personnel plus conséquent, permanent ou vacataire, pour assurer la gestion administrative, mais également le suivi de certains dossiers ?

3. Une place à redéfinir.

Faut-il, comme le souhaitent nos interlocuteurs, donner à la commission une nouvelle mission ? Faut-il laisser aux commissions régionales le suivi des dossiers individuels et réserver à la commission nationale une fonction d'orientation, de réflexion globale ? Nous y reviendrons.

Nous partageons ce constat avec nos interlocuteurs : il y a un équilibre à construire entre commissions régionales et commission nationale. Il y a une rupture à assumer pour sortir de ce qu'un de nos interlocuteurs nomme « *une politique de boule de neige* ». Il y a, enfin, un modèle à repenser pour sortir d'une approche aujourd'hui trop fermée sur une logique trop strictement quantitative - distribuer des heures d'appui - et défendre une approche globale, qualitative - accompagner des enfants et leurs familles dans un projet.

4. La décision parentale.

Dans ce sens, poser la question de la décision parentale nous semble inévitable. Aucun de nos interlocuteurs ne met en question le principe ; il constitue, nous dit-on, une véritable avancée démocratique.

Toutefois, si nous entendons bien qu'elles sont exceptionnelles, nous savons aussi qu'existent des situations dramatiques où, de l'avis de tous, une décison parentale unilatérale a enfermé tant l'enfant intégré que le groupe classe, l'instituteur et les parents eux-mêmes dans une inacceptable souffrance. Il y a donc lieu de s'interroger sur la nécessité - ou non - d'une instance de régulation ou d'arbitrage.

3e partie
L'enquête par questionnaire

3.1. Méthode.

1. Un questionnaire d'enquête.

Dans un ouvrage désormais classique, De Landsheere[1] disait du questionnaire qu'il est « *l'instrument le plus pauvre qui se soit introduit dans le domaine respectable de la science* ». Cette célèbre formule a le mérite de nous avertir ; l'enquête par questionnaire est une méthode imparfaite.

La technique présente, cependant, d'indéniables intérêts. Elle permet le recueil, dans un temps relativement court, d'un grand nombre de données ; elle fournit des informations crédibles ; elle permet des traitements statistiques riches et variés. L'enquête par questionnaire offre « *une coupe instantanée dans le temps* », permet de saisir le présent dont elle donne une image[2].

2. Elaboration.

Ce questionnaire, présenté dans sa première forme dans notre premier rapport, a été modifié en tenant compte des critiques, suggestions et demandes du comité de suivi ainsi que des remarques techniques de nos collègues statisticiens.

Il a été ensuite testé auprès d'un groupe de dix professionnels volontaires (cinq instituteurs d'une école ordinaire et cinq intervenants du Service Ré-éducatif Ambulatoire), avec qui nous avons particulièrement vérifié la compréhension des questions. Ce test nous a permis de corriger la formulation de certains items.

3. Envois.

Les questionnaires ont été adressés, par la poste, aux 3200 professionnels concernés par la question de l'intégration : instituteurs des écoles ordinaires et inspecteurs, ainsi que les membres du personnel des différents services de l'éducation différenciée et des services d'intervention précoce.

Afin de garantir l'anonymat, chaque questionnaire était accompagné d'une enveloppe timbrée pour le retour, adressée directement au chercheur.

---

[1] De Landsheerre, G. (1976), Introduction à la recherche en éducation, éd. Thone, Liège, p. 75.

[2] Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988), Epistémologie et instrumentation en sciences humaines, éd. Mardaga, Bruxelles.

5. Encodage et traitement des données.

Les questionnaires reçus (1064) ont été encodés par notre service, les traitement statistiques réalisés par nos collègues de la Faculté de Sciences économiques et par nous-mêmes, sur le logiciel S.P.S.S., selon les méthodes de calcul de corrélations et d'analyse en composantes principales.

6. Biais et lacunes.

Outil imparfait, ce questionnaire présente, bien entendu, quelques biais et quelques lacunes. Nous signalerons :

i ; Une case à cocher.

Nous avons opté, pour des raisons techniques - c'est-à-dire pour faciliter et accélérer l'encodage et le traitement statistique des données -, pour la forme simple d'une série de cases à cocher (ou non) au regard de chaque item.

Cette technique présente deux défauts importants : tout d'abord elle ne permet pas de vérifier les incohérences dans les réponses, qui n'auraient pas été repérées par l'encodeur ; ensuite, elle ne permet pas de nuancer certaines réponses - ce qui peut gêner certains sujets, contraints à être ou ne pas être d'accord avec la proposition.

ii ; Deux lacunes.

Nous regrettons deux lacunes. Nous n'avons pas distingué, pour les instituteurs, le scolaire du pré-scolaire. Nous n'avons pas demandé explicitement aux instituteurs intégrant cette année un enfant à besoins spécifiques leur intention pour l'année scolaire prochaine.

3.2. Données générales.

1. Représentativité.

Nous avons reçu et encodé 1064 questionnaires. Ce taux de réponse (33 % des 3200 questionnaires envoyés) nous semble suffisant et satisfaisant. Il indique, sans conteste, un intérêt réel pour la démarche.

Nous devons, cependant, nous interroger sur les absents... Disons-le, nous n'avions ni le temps ni les moyens techniques de réaliser, dans le cadre de cette étude, un échantillon représentatif selon les méthodes classiques. Notre option comporte donc une première limite que nous devons souligner d'emblée ; elle ne nous permet pas d'inférer ou de généraliser, elle nous imposera, tout au long de l'analyse de nos résultats, une réelle prudence.

2. Répartitions.

2.1. Ages et anciennetés.

L'âge moyen des sujets est de 39,06 ans, avec un écart-type de 10,9. Ceci indique des différences d'âges relativement importantes : l'aîné de nos sujets a 63 ans, le cadet, 21. Notons que 63 sujets (soit 5,73 %) n'ont pas donné leur âge.

Ages	
Données valides	1001
Données manquantes	63
Moyenne	39,06
Ecart-type	10,9
Minimum	21
Maximum	63

Mais, s'agissant de professionnels, ce sera évidemment la répartition des anciennetés qui nous intéressera le plus fortement : nous y constatons, en tout premier lieu, la grande majorité de professionnels expérimentés dans notre échantillon.

Ancienneté	N. :	% :
Moins d'un an	74	*7*
De un à quatre ans	171	*16,1*
De cinq à neuf ans	158	*14,8*
De dix à quatorze ans	117	*11*
Quinze ans et plus	532	*50*

2.2. Sexe.

La majorité de nos sujets sont des femmes (70,2 %). Cette répartition sera, également, un élément important à prendre en compte dans nos analyses.

Répartition par sexe	N. :	% :
Femmes	747	*70,2*
Hommes	294	*27,6*
Non identifiés	23	*2,1*
Total	1064	*100*

2.3. Professions.

Notre enquête s'adressait, prioritairement, aux instituteurs : nous sommes donc très heureux du nombre important de réponses venant de ce corps de métier, qui représente ici 80 pour cent des données.

Reconnaissons, cependant, que nous sommes surpris, sans toutefois pouvoir l'expliquer, par le faible nombre d'instituteurs non brevetés (trois seulement) et d'inspecteurs (cinq sur dix-huit, soit à peine plus du quart de l'ensemble).

Répartition par profession	N. :	% :
Instituteur breveté	854	*80,3*
Instituteur non breveté	3	*0,3*
Inspecteur	5	*0,5*
Psychologue	23	*2,2*
Pédagogue	19	*1,8*
Logopède	10	*0,9*
Kinésithérapeute	5	*0,5*
Educateur gradué	60	*5,6*
Educateur non gradué	40	*3,8*
Autres professions	34	*3,2*
Non identifiés	11	*0,1*
Total	1064	*100*

2.4. Enfants.

La majorité des professionnels qui nous répondent sont également parents. Cette information nous semble, d'ores et déjà, une indication utile : l'expérience intime a-t-elle, comme nous le supposons, une influence sur l'expérience professionnelle, sur la compréhension d'une problématique comme celle du handicap ?

Enfants :	N. :	% :
Un enfant	152	*14,3*
Deux enfants	332	*31,2*
Trois enfants ou plus	142	*13,3*
Pas d'enfants	412	*38,7*
Non réponses	26	*2,44*
Total	1064	

2.5. Formation, lecture.

Un peu plus de la moitié des sujets ont participé, en 1998, à une ou plusieurs activités de formation continue ; plus de soixante pour cent ont lu un ou plusieurs ouvrages de pédagogie ou de psychologie.

Formation continue et lecture	N. :	% :
A participé à une formation	540	*50,8*
A lu des ouvrages spécialisés	667	*62,7*

2.6. Lieu de travail.

Comme le laisse supposer la répartition des corps de métier, nos sujets travaillent, majoritairement, dans des écoles publiques de l'enseignement ordinaire. (Deux sujets, seulement, travaillent dans une école privée.)

Lieu de travail	N. :	% :
Ecole ordinaire	873	*82*
Centre de l'éducation différenciée	101	*9,5*
Administration	35	*3,3*
S.R.E.A.	55	*5,2*
Service de guidance	31	*2,9*
Service d'intervention précoce	19	*1,8*
Autres	42	*3,9*

2.7. Temps de travail.

Plus de huit professionnels sur dix travaillent à temps complet.

Temps de travail	N. :	% :
Temps plein	871	*81,9*
Temps partiel	169	*15,9*

2.8. Etudes.

La majorité des sujets ont fait leurs études au Luxembourg. Les études à l'étranger concernent, bien évidemment, surtout les universitaires.

Etudes	N. :	% :
Luxembourg	884	*83,1*
Belgique	139	*13,1*
Allemagne	38	*3,6*
France	35	*3,3*
Autres pays	11	*1*

Depuis leur entrée dans la vie professionnelle, deux cent soixante-dix sujets, soit plus d'un quart (25,4 %) ont repris des études : parmi ceux-ci, 9,6% les ont abandonnées et 63,33 % les ont achevées avec succès.

Autres études	N. :	% : *sur 270*
Repris depuis début vie prof.	270	
Abandonnées	26	*9,6*
Achevées avec succès	171	*63,33*
En cours	85	*31,48*

2.9. Villes et villages.

La grande majorité des sujets habitent dans de petites ou moyennes agglomérations - ceci nous semble correspondre à la réalité luxembourgeoise.

Ville ou village	N. :	% :
Moins de 500 habitants	175	*16,4*
De 500 à 1000 habitants	153	*14,4*
De 1000 à 5000 habitants	328	*30,8*
De 5000 à 10000 habitants	154	*14,5*
De 10000 à 30000 habitants	119	*11,2*
Plus de 30000 habitants	120	*11,3*

Autre élément important : la répartition géographique des sujets couvre effectivement l'ensemble du pays.

Canton administratif	N. :	% :
Luxembourg	268	*25,2*
Capellen	99	*9,3*
Esch-sur-Alzette	280	*26,3*
Mersch	56	*5,3*
Redange	46	*4,3*
Wiltz	31	*2,9*
Clervaux	36	*3,4*
Vianden	10	*0,9*
Diekirch	89	*8,4*
Echternach	39	*3,7*
Grevenmacher	57	*5,4*
Remich	36	*3,4*

2.10. Vie associative.

Enfin, nous notons qu'un grand nombre des sujets sont impliqués dans la vie associative :

Participation à la vie associative	N. :	% :
Association culturelle	370	*34,8*
Association sportive	421	*39,6*
Association de parents	67	*6,3*
Autres associations	162	*15,2*

3.3. L'expérience de l'intégration.

1. Des instituteurs.

Parmi les instituteurs qui ont répondu à notre enquête, près d'un quart intègrent, actuellement, un enfant à besoins éducatifs spéciaux (211 sujets). Moins de la moitié disent n'avoir jamais participé à une expérience d'intégration ; cependant, près de quarante pour cent travaillent dans une école qui a cette pratique.

Instituteurs : expérience de l'intégration	N. :	% sur 1064	% sur 854
Intègre cette année	211	*19,8*	*24,7*
A intégré au cours de l'année précédente	206	*19,4*	*24,1*
N'a jamais intégré	373	*35,1*	*43,67*
Ecole intègre cette année	328	*30,8*	*38,4*
Ecole a intégré au cours de l'année précédente	331	*31,1*	*38,7*

2. Des centres de l'éducation différenciée.

Parmi les professionnels travaillant dans les centres de l'éducation différenciée, soixante-cinq pour cent participent, cette année, à une intégration quand seulement quatre professionnels sur dix disent n'avoir jamais intégré. Ces chiffres, très logiquement, nous font apparaître la question de l'intégration comme fortement présente dans ces centres.

Personnel centres EDIF : expérience de l'intégration	N. :	% : sur 101	% : sur 1064
Intègre cette année	66	*65,34*	*6,2*
A intégré au cours de l'année précédente	62	*61,38*	*5,8*
N'a jamais intégré	40	*39,6*	*3,8*
Centre intègre cette année	85	*84,15*	*8*
Centre a intégré au cours de l'année précédente	82	*81,18*	*7,7*

3. Des enfants intégrés.

Globalement, en incluant les professionnels des autres services et secteurs (Srea, services de guidance, etc.), ces intégrations concernent, majoritairement, des enfants déficients mentaux (23,9 %) et des enfants présentant des

troubles du comportement (26,1 %), qui à eux seuls représentent la moitié des situations évoquées, voire plus de soixante-dix pour cent si l'on y ajoute les troubles instrumentaux et les « autres », le plus souvent définis comme enfants autistes ou porteur d'un handicap inconnu.

Types d'enfants intégrés	N. :	% (sur 993) :
Déficient mental	230	*23,9*
Déficient sensoriel	74	*7,4*
Infirme moteur	121	*12,1*
Troubles du comportement	260	*26,1*
Troubles instrumentaux	137	*13,7*
Autres	80	*8*
Total	993	

Insistons, toutefois : nous ne pouvons retenir de ces données que la répartition des catégories, en terme d'ordre de grandeur. Ces chiffres, en effet, sont faussés par deux biais : d'une part, un même enfant peut être évoqué par plusieurs professionnels - par exemple, un instituteur et un intervenant du Srea - ; d'autre part, un même enfant peut être classé dans deux catégories différentes par le professionnel - par exemple, un enfant défini comme déficient mental peut présenter, également, des troubles du comportement.

Nous soulignerons cependant ceci : lorsqu'ils évoquent la question de l'intégration, les professionnels se réfèrent, majoritairement, aux problématiques de la déficience mentale et des troubles du comportement.

4. Une expérience positive.

Nous détaillerons, ci-après, ces données en les croisant avec différentes variables mais notons immédiatement que, sur l'ensemble des réponses à cette question, 71,53 % des sujets considèrent que l'intégration est, pour eux-mêmes, une expérience totalement (18,12 %) ou en grande partie (53,41 %) positive. Si, comme nous l'avons souligné d'emblée, ces chiffres sont à interpréter avec prudence, ils apportent, pensons-nous, une indication encourageante.

Le nombre de réponses indiquant une appréciation négative, s'il est loin d'être alarmant, devra nous questionner. On peut supposer, en effet, qu'une expérience malheureuse de l'intégration aura des effets néfastes et, sans doute, durables. Nous ne pourrons donc échapper à cette inquiétude : que deviendront les professionnels déçus ? Notre questionnaire, malheureusement, ne nous apporte pas de données objectives sur ce sujet.

Une expérience pour vous-même	N. :	% sur 513
Totalement positive	93	*18,12*
En grande partie positive	274	*53,41*
Peu positive	103	*20,07*
Négative	28	*5,45*
Ne sait pas	15	*1,4*
Total réponses	513	

Tout aussi importantes, les réponses aux deux questions suivantes : est-ce une expérience positive pour l'enfant lui-même et est-ce une expérience positive pour les autres enfants de la classe ?

A cette première question, la grande majorité des professionnels donne une indication encourageante, les trois quarts estimant l'expérience positive pour l'enfant (76,49 %) :

Une expérience pour l'enfant intégré	N. :	% sur 519
Totalement positive	113	*21,77*
En grande partie positive	284	*54,72*
Peu positive	91	*17,53*
Négative	17	*3,27*
Ne sait pas	14	*2,69*
Total réponses	519	

Les résultats sont favorables également quant à l'appréciation de l'expérience pour les autres enfants de la classe, près de soixante-dix pour cent (69,99 %) considérant l'expérience positive ; ce résultat étant à nuancer quelque peu, pour tenir compte du nombre plus faible de réponses (510 au lieu de 519) et le nombre plus élevé de sujets affirmant « ne pas savoir ».

Une expérience pour les autres enfants	N. :	% sur 510
Totalement positive	101	*19,8*
En grande partie positive	256	*50,19*
Peu positive	97	*19,01*
Négative	28	*5,49*
Ne sait pas	28	*5,49*
Total réponses	510	

5. Des difficultés.

Les professionnels interrogés attribuent leurs difficultés, en tout premier lieu, à l'enfant intégré lui-même - ce qui semble logique -, ainsi qu'aux parents de l'enfant intégré. Notons - et nous reviendrons sur cet aspect plus longuement - la relativement faible attribution aux personnels d'assistance en classe (moins de dix pour cent) ainsi qu'aux autres intervenants (moins de quatre pour cent).

Difficultés liées :	N. :	% sur 510
à l'enfant intégré lui-même	271	*53,13*
aux parents de l'enfant intégré	166	*32,54*
à l'école dans son ensemble	94	*18,43*
autres	65	*12,7*
aux autres enfants de la classe	64	*12,54*
au personnel d'assistance en classe	47	*9,21*
aux parents des autres enfants	43	*8,43*
à l'inspection	34	*6,66*
à l'éducation différenciée	29	*5,68*
à vos collègues de travail	28	*5,4*
aux responsables communaux	23	*4,5*

6. Des soutiens.

L'appréciation des soutiens reçus nous obligera, immanquablement, à revenir sur les constats formulés précédemment. En effet, les taux de satisfaction pour les soutiens professionnels s'avèrent relativement faibles et laissent entrevoir, pour le moins, une déception.

6.1. Des soutiens spécialisés.

Ainsi, les avis concernant les soutiens offerts par le S.R.E.A. sont très partagés : 46,63 % des réponses favorables, 47,62%, défavorables.

Soutien du S.R.E.A.	N. :	% sur 401
Totalement satisfaisant	59	*14.71*
En grande partie satisfaisant	128	*31.92*
Peu satisfaisant	108	*26.93*
Pas du tout	83	*20.69*
Je ne sais pas	23	*5.73*
Total réponses	401	

Cette impression de déception forte se retrouve, également, quant aux soutiens des services de guidance : un tiers seulement des réponses indiquent une satisfaction positive (33,59 %), et près de trente pour cent, une totale insatisfaction. Les données brutes, ici également, sont éloquentes.

Soutien du service de guidance	N. :	% sur 375
Totalement satisfaisant	31	*8,26*
En grande partie satisfaisant	95	*25,33*
Peu satisfaisant	106	*28,26*
Pas du tout	109	*29,06*
Je ne sais pas	34	*9,06*
Total réponses	375	

Déception, également, quant aux soutiens des inspecteurs, considérés comme satisfaisants par une minorité des réponses (36,89 % des réponses).

Soutien de l'inspection	N. :	% sur 420
Totalement satisfaisant	58	*13.8*
En grande partie satisfaisant	97	*23.09*
Peu satisfaisant	119	*28.33*
Pas du tout	122	*29.04*
Je ne sais pas	24	*5.71*
Total réponses	420	

Déception, enfin, quant à l'aide reçue des centres de l'éducation différenciée, où, sur 303 réponses, plus de la moitié donnent une appréciation négative (53,46 %).

Soutien des centres de l'E.D.I.F.	N. :	% sur 303
Totalement satisfaisant	29	*9.57*
En grande partie satisfaisant	50	*16.57*
Peu satisfaisant	47	*15.51*
Pas du tout	115	*37.95*
Je ne sais pas	62	*20.46*
Total réponses	303	

6.2. Des soutiens non spécialisés.

La satisfaction, concernant les soutiens des acteurs non spécialisés (nous nous permettons de définir ainsi les collègues de travail - toutes nuances étant faites - les parents, et, surtout, les enfants), apparaît indéniablement plus encourageante.

Premier concerné par la réussite du projet, première source des difficultés rencontrées... l'enfant intégré lui-même peut-il apporter un réel soutien aux professionnels qui oeuvrent en sa faveur ? La grande majorité des réponses (67,99 %) nous l'indique.

Soutien de l'enfant intégré lui-même	N. :	% sur 475
Totalement satisfaisant	74	*15.57*
En grande partie satisfaisant	249	*52.42*
Peu satisfaisant	105	*22.1*
Pas du tout	40	*8.42*
Je ne sais pas	7	*1.47*
Total réponses	475	

L'appréciation concernant les soutiens des parents est partagée ; une minorité (45,25 %) des professionnels estimant recevoir un soutien satisfaisant.

Soutien des parents de l'enfant intégré	N. :	% sur 601
Totalement satisfaisant	101	*16,8*
En grande partie satisfaisant	171	*28,45*
Peu satisfaisant	121	*20,13*
Pas du tout	120	*19,96*
Je ne sais pas	88	*14,64*
Total réponses	601	

Elément encourageant, pensons-nous, l'appréciation concernant la classe où les autres enfants sont considérés comme apportant un réel soutien par près de huit réponses sur dix (77,89% des réponses).

Soutien des autres enfants	N. :	% sur 457
Totalement satisfaisant	125	*27,35*
En grande partie satisfaisant	231	*50,54*
Peu satisfaisant	72	*15,75*
Pas du tout	8	*1,75*
Je ne sais pas	21	*4,59*
Total réponses	457	

Autre indication très significative, les collègues de travail sont perçus, pour une majorité (65,15 % des réponses) comme apportant un soutien satisfaisant.

Soutien des collègues	N. :	% sur 442
Totalement satisfaisant	119	*26,92*
En grande partie satisfaisant	169	*38,23*
Peu satisfaisant	91	*20,58*
Pas du tout	41	*9,27*
Je ne sais pas	22	*4,97*
Total réponses	442	

7. Synthèse.

En synthèse, nous constatons :

- l'intégration est une réalité quotidienne pour un grand nombre de professionnels ;
- l'intégration est définie par ceux-ci, majoritairement, comme une expérience positive pour eux-mêmes, pour l'enfant intégré et pour les autres enfants ;
- les difficultés sont surtout liées à l'enfant lui-même et aux relations avec ses parents ;
- les soutiens spécialisés déçoivent.

3.4. Ne pas intégrer.

1. Une attitude favorable ?

Parmi l'ensemble des 1064 professionnels, 523 - soit un peu moins de la moitié (49,02 %)- affirment que l'expérience ne leur a pas été proposée. Trente-neuf seulement disent l'avoir refusée.

Cette expérience	N. :	% :
ne vous a pas été proposée	523	*49,2*
vous a été proposée	39	*3,7*
Total	562	*52,81*

Lorsqu'on leur demande quelle attitude ils adopteraient si, pour la prochaine année scolaire, l'intégration d'un enfant leur était proposée, 237 répondent favorablement, 193 avouent qu'ils ne savent pas ce qu'ils feraient.

Si l'expérience vous était proposée	N. :	% sur 1064	% sur 566
vous refuseriez	88	*8,3*	*15,54*
vous accepteriez	237	*22,3*	*41,87*
vous ne savez pas	193	*18,1*	*34,09*
autre	48	*4,5*	*8,48*
Total réponses	566		

Les réponses « autre » s'apparentent, le plus souvent, à une position de réserve proche du « je ne sais pas » : l'explication souvent fournie étant généralement « je devrais en discuter » ou « cela dépendra de la classe que j'aurai ».

Sans nous conduire à des conclusions trop optimistes, le nombre relativement faible de refus affirmés nous laisse penser que le climat général, pour les professionnels qui ont répondu à notre enquête, n'est pas d'une hostilité farouche...

2. Les raisons d'un refus.

A posteriori, le refus est, en premier lieu, expliqué par un sentiment d'incompétence. En deuxième lieu, c'est le principe même d'une assistance en classe - et donc de la collaboration - qui apparait. Enfin, autre élément frappant, la justification par un refus possible des autres enfants ou des autres parents n'est que très peu utilisée.

Vous avez refusé	N. :	Rang :
les autres enfants ne l'auraient pas accepté	1	7
les autres parents ne l'auraient pas accepté	3	6
autre	8	5
vous ne vous sentiez pas prêt(e)	10	4
vous ne vouliez pas de travail supplémentaire	10	4
le problème de l'enfant vous semblait trop important	12	3
vous ne vouliez pas d'assistant en classe	16	2
vous ne vous sentiez pas compétent(e)	20	1

Nous retrouvons des justifications très proches dans les refus annoncés. A nouveau, domine le sentiment d'incompétence et, ici, d'impréparation. A nouveau, le refus d'un assistant en classe est invoqué. A nouveau, la possible non-acceptation par les autres enfants ou par les parents n'est guère utilisée.

Vous pensez refuser	N. :	Rang :
les autres enfants ne l'accepteraient pas	10	6
les autres parents ne l'accepteraient pas	10	6
autre	30	5
vous ne voulez pas de travail supplémentaire	41	4
vous ne voulez pas d'assistant en classe	58	3
vous ne vous sentez pas prêt(e)	68	2
vous ne vous sentez pas compétent(e)	110	1

3. Synthèse.

En synthèse, nous pourrions dire que :

- un nombre important de professionnels se disejt prêts à intégrer ;
- l'attitude générale n'est pas à l'hostilité mais à l'expectative ;
- le refus est surtout lié au sentiment d'incompétence ;
- le refus porte également sur l'assistance en classe.

3.5. Une bonne loi ?

1. Une attitude mitigée.

L'opinion des professionnels concernant la Loi de 1994 constitue, pensons-nous, une indication indispensable. Dans l'ensemble, force est de constater que l'adhésion totale à la loi est faible : 6,5 pour cent seulement des professionnels estiment qu'il s'agit d'une bonne loi.

Force est de constater, dans un second temps, que la méconnaissance de la loi est grande : 22,4 pour cent disent ne pas savoir - auxquels nous pourrions sans doute ajouter les sujets qui ne donnent aucune réponse (3,94 %).

Cependant, l'opposition totale à la loi - et donc à son principe - est très faible (2,9 %). Domine donc une attitude réservée, mitigée : un tiers se disant assez favorable, un autre tiers, assez défavorable. Nous ne surprendrons personne en constatant que, dans les justifications écrites, c'est le principe de la décision parentale qui est surtout évoqué.

Une bonne loi	N. :	% :
Oui, totalement.	69	*6,5*
Oui, en grande partie.	350	*32,9*
Pour certains aspects seulement.	334	*31,4*
Non.	31	*2,9*
Je ne sais pas.	238	*22,4*
Non réponses	42	*3,94*

2. Des moyens justifiés.

L'opinion des professionnels sur les moyens consacrés à l'intégration reflète, globalement, leur appréciation de la loi. Près de la moitié des réponses indiquent un accord avec une politique globalement volontariste. Une minorité se déclare réservée (24,6 %) ou hostile (4,2 %).

Les moyens sont justifiés.	N. :	% :
Oui, totalement.	236	*22,2*
Oui, en grande partie.	305	*28,7*
Pour certains aspects seulement.	262	*24,6*
Non.	45	*4,2*
Je ne sais pas.	166	*15,6*
Non réponses	50	*4,6*

Notons, à nouveau, le nombre relativement important d'indécis : près d'un cinquième si l'on y comprend les non-réponses (20,2%).

3. Les besoins de l'instituteur.

Lorsque nous leur demandons leur avis sur les besoins de l'instituteur qui accueille un enfant dans sa classe, ce sont, très nettement, les informations sur le handicap de l'enfant et la participation des parents qui sont massivement soulignés. Point important, également : le besoin d'un intervenant extérieur (et nous avons mentionné, dans le questionnaire, le S.R.E.A. et le service de guidance) est reconnu par près de 7 sujets sur 10.

L'instituteur a besoin	N. :	%. :
d'informations sur le handicap de l'enfant	943	*88,6*
de la participation des parents	814	*76,5*
de conseils pratiques	766	*72*
d'une intervenant extérieur	741	*69,6*
d'un appui global	537	*50,5*
du soutien de l'inspection	525	*49,3*
d'une formation complémentaire	512	*48,1*
du soutien de ses collègues	388	*36,5*
d'une supervision	204	*19,2*
je ne sais pas	10	*0,9*

4. Synthèse.

En synthèse, nous retiendrons que :

- l'avis des professionnels quant à la loi de 1994 est mitigé mais pas hostile ;
- leur opinion quant aux moyens consacrés à la politique d'intégration est assez favorable ;
- les besoins prioritaires sont : des informations, des conseils pratiques et la participation des parents ;
- la nécessité d'intervenants extérieurs est largement reconnue.

3.6. Propositions, opinions.

1. Des théories implicites.

En intégrant dans le questionnaire une série de propositions, nous nous référions aux travaux classiques sur les représentations sociales et, surtout, aux travaux - récents et novateurs - sur les théories implicites du développement[1].

Pour présenter notre approche en quelques mots, disons que nous pensons que toute action ou toute attitude se fonde sur une idée, une théorie, une représentation - Elkaim parlait d'une « carte du monde » -, le plus souvent implicite. Il serait vain de tenter un processus de changement qui ne prendrait pas en compte la théorie implicite du sujet, c'est-à-dire sans tenter de comprendre, pour la modifier, sa conception du monde.

2. Des théories explicites.

Cependant, ces propositions ont été rédigées en nous basant sur des théories explicites. Trois références sont utilisées :

- tout d'abord, les connaissances récentes en matière de psychologie du handicap[2], particulièrement les travaux concernant les processus de découverte d'une déficience ;

- ensuite, le modèle de Pourtois et Desmet[3] articulant les axes fondamentaux du développement de l'enfant et les besoins éducatifs, où nous retenons les concepts de structure, de liens (besoin d'attachement), de place (besoin d'acceptation), de projet (besoin d'investissement) et de valeurs (besoins éthiques) ;

- enfin, quelques références en psychologie et en sociologie du travail : notions d'équipe, de partenariat et d'erreur pratique[4].

---

[1] Voir notamment : Roskam, I., Comment les mères décrivent et évaluent la personnalité de leur enfant et comment elles conçoivent son développement, communication présentée au Congrès international d'éducation familiale, Padoue, avril 1999.

[2] Chapellier, J.-L., Familles, institutions et personnes handicapées, CERIS/UMH, 1996.

[3] Pourtois, J.-P. & Desmet, H., L'éducation post-moderne, éd. P.U.F., Paris, 1997.

[4] Particulièrement les travaux de Bouchard ou Zay sur le partenariat et les théories de l'erreur pratique de Pharo.

Propositions	*Références*	*Variable n°*
Il y a, dans ma famille, une personne handicapée.	Connaissance du handicap, concernement personnel	169
Le handicap me fait peur.	Connaissance du handicap, émotions	170
Pour les parents, avoir un enfant handicapé est un drame.	Connaissance du handicap, dimension dramatique	171
Les parents sont souvent responsables du handicap de l'enfant.	Connaissance du handicap, étiologies.	172
Je n'aimerais pas qu'il y ait un enfant handicapé dans la classe de mon fils/ma fille .	Connaissance du handicap Concernement personnel.	173
Les parents d'aujourd'hui n'assument plus leurs responsabilités.	Opinion sur la famille. Structures	174
Les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant.	Opinion sur la famille. Place	175
La famille est l'élément fondamental de notre société.	Opinion sur la famille. Valeurs	176
Le multilinguisme est une force de l'école luxembourgeoise.	Opinion sur l'école. Valeurs	177
L'échec scolaire est un problème préoccupant.	Opinion sur l'école. Valeurs	178
L'école doit être ouverte aux différences.	Opinion sur l'école Place	179
L'école ne peut pas changer la société.	Opinion sur l'école. Valeurs	180
Les parents n'ont pas à intervenir dans le fonctionnement de l'école.	Opinion sur les relations école/famille Place	181
Les parents doivent être des partenaires de l'école.	Opinion sur les relations école/famille Partenariat Liens	182
Les parents me parlent volontiers de leur enfant.	Relations parents/professionnels concernement personnel Liens	183
Les parents me font confiance.	Relations parents/professionnels Concernement personnel Liens, place	184
L'intégration d'enfants handicapés se fait au détriment des autres enfants.	Opinion sur l'intégration. Place, Projet	185
Une école qui intègre des enfants handicapés est une bonne école	Opinion sur l'intégration Valeurs	186
On doit intégrer les enfants qui pourront suivre le programme scolaire.	Opinion sur l'intégration Place/Projet	187
Les instituteurs ne sont pas formés pour travailler avec des enfants « à besoins éducatifs spéciaux »	Opinion sur le métier d'instituteur Formation	188
Les instituteurs ne souhaitent généralement pas collaborer avec d'autres professionnels.	Opinion sur le métier d'instituteur Travail d'équipe	189
Dans ma profession, il est difficile de parler de ses erreurs.	Opinion sur les métiers. Formation/Erreur pratique	190
Un bon professionnel continue toujours à se former	Opinion sur les métiers. Formation	191
Dans ma profession, l'expérience est plus importante que la formation	Opinion sur les métiers. Formation	192

3. Concernement, engagement.

Ces propositions pourraient se regrouper autour de deux grands axes :

□ d'une part, l'axe du concernement personnel où nous trouverons des propositions comme *Le handicap me fait peur* ou *Il y a une personne handicapée dans ma famille ;*

□ et, d'autre part, l'axe de l'engagement professionnel, où nous trouverons des propositions comme *Les parents doivent être partenaires de l'école* ou *L'école doit être ouverte aux différences.*

Le professionnel serait, ainsi, mobilisé dans le projet d'intégration d'une enfant handicapé selon deux modalités différentes et complémentaires. La première serait centrée sur l'enfant - et sur le sort qui lui est fait, ce sort nous concernant directement, fortement. La seconde serait centrée sur l'école - et sur la conception qui nous nous faisons de sa mission.

4. Quelques opinions fortes.

Quatre propositions rencontrent une adhésion très forte :

• en définissant les parents comme premiers éducateurs de l'enfant (91 %) et comme partenaires de l'école (82,2 %) ;

• en définissant une école ouverte aux différences (80 %)

• et en posant la formation continue comme une valeur importante (80 %).

Les variables concernant les liens entre école et famille indiquent particulièrement l'importance du lien personnel entre parents et professionnels : 74 % des professionnels indiquent que *les parents* [leur] *parlent volontiers de leur enfant ;* 70,5%, que *les parents* [leur] *font confiance.*

Les variables concernant l'école indiquent d'une part un attachement très fort au multilinguisme (69,1 %) et, d'autre part, une grande préoccupation quant à la question de l'échec scolaire (66,3 %).

La question du handicap divise apparemment les professionnels interrogés. Près de la moitié reconnaît la dimension dramatique du handicap pour la famille (46,1 %) ; la même proportion considère qu'une école qui intègre est une bonne école (44,4%).

Les variables dénotant une attitude de fort rejet quant à l'intégration d'enfants handicapés ne rencontrent qu'une

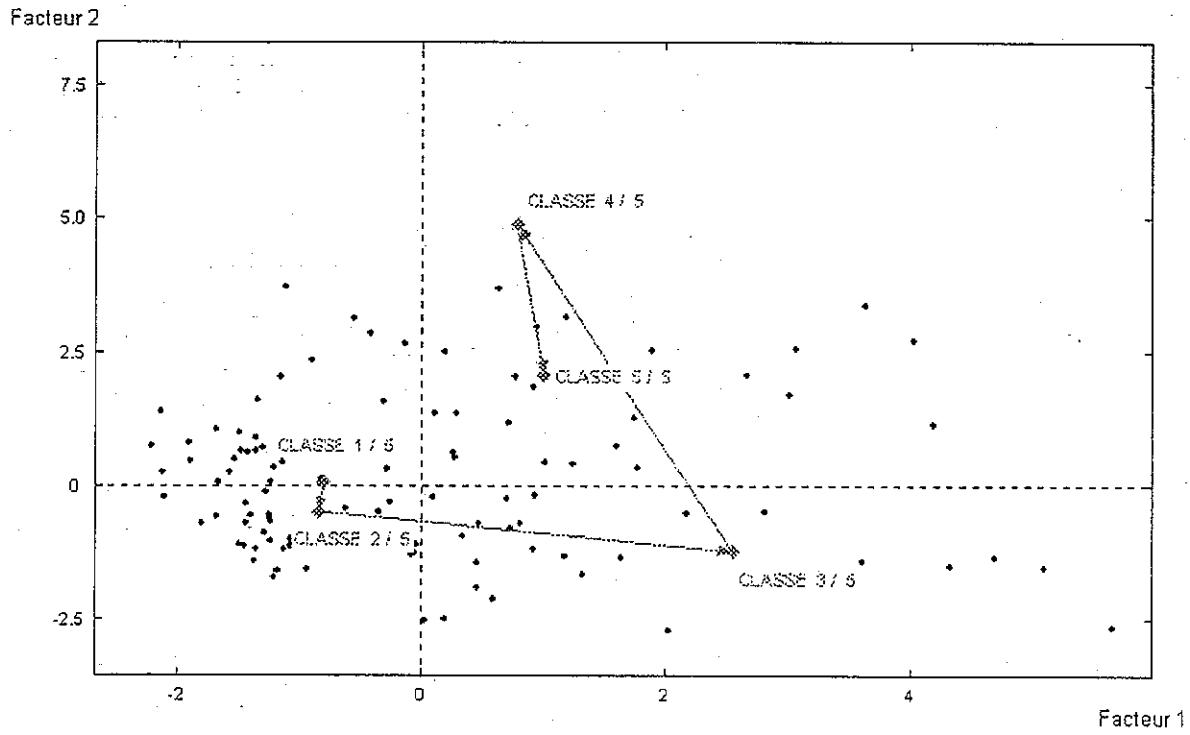
minorité de points de vue : 12,7 % pour la proposition *L'intégration des enfants handicapés se fait au détriment des autres enfants ;* 5,1 % pour la proposition *Les parents sont souvent responsables du handicap de l'enfant* et moins d'un pour cent pour la proposition *Je n'aimerais pas qu'il y ait un enfant handicapé dans la classe de mon fils.*

Propositions	N. :	% :
Les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant.	968	91
Les parents doivent être des partenaires de l'école.	875	82.2
L'école doit être ouverte aux différences.	851	80
Un bon professionnel continue toujours à se former	851	80
Les parents me parlent volontiers de leur enfant.	787	74
La famille est l'élément fondamental de notre société.	766	72
Les parents me font confiance.	754	70.9
Les instituteurs ne sont pas formés pour travailler avec des enfants « à besoins éducatifs spéciaux »	750	70.5
Le multilinguisme est une force de l'école luxembourgeoise.	735	69.1
L'échec scolaire est un problème préoccupant.	705	66.3
On doit intégrer les enfants qui pourront suivre le programme scolaire.	665	62.5
Pour les parents, avoir un enfant handicapé est un drame.	491	46.1
Une école qui intègre des enfants handicapés est une bonne école	472	44.4
Dans ma profession, l'expérience est plus importante que la formation.	398	37.4
Les parents d'aujourd'hui n'assument plus leurs responsabilités.	329	30.9
L'école ne peut pas changer la société.	210	19.7
Les parents n'ont pas à intervenir dans le fonctionnement de l'école.	186	17.5
Il y a, dans ma famille, une personne handicapée.	152	14.3
Les instituteurs ne souhaitent généralement pas collaborer avec d'autres professionnels.	151	14.2
L'intégration d'enfants handicapés se fait au détriment des autres enfants.	135	12.7
Le handicap me fait peur.	112	10.5
Dans ma profession, il est difficile de parler de ses erreurs.	106	10
Les parents sont souvent responsables du handicap de l'enfant.	54	5.1
Je n'aimerais pas qu'il y ait un enfant handicapé dans la classe de mon fils/ma fille .	9	0.8

5. Des groupes de sujets.

Des difficultés techniques nous ont empêchés de mener les analyses statistiques aussi loin que nous l'aurions souhaité. Cependant, les premiers traitements des données par une analyse en composantes principale nous permet de repérer cinq groupes autour de variables caractéristiques.

Ce classement en groupes est à lire avec prudence, car nous n'avons pu procéder à toutes les vérifications ; s'il nous indique d'ores et déjà les principales tendances, il ne nous permet pas de tirer des conclusions affirmées et validées.



Nous pourrions ainsi définir cinq groupes de sujets, autour de cinq tendances :

<u>1er groupe : les « concernés »</u>.

Un premier groupe, évalué à 176 sujets, est caractérisé par la conjonction de deux variables : *Il y a, dans ma famille, une personne handicapée* et *Le handicap me fait peur.* Ces deux propositions indiquent - indéniablement, mais sans que nous puissions en déduire une attitude globale ou cohérente - un concernement personnel : parce qu'il est présent, ou parce qu'il fait peur, le handicap existe.

Constatons simplement que ce premier groupe de variables (et de sujets) est corrélé avec des variables comme l'ancienneté (les plus anciens), l'adhésion à la loi (plus forte que la moyenne) ou le sexe (les femmes sont plus nombreuses).

2e groupe : les « favorables ».

Un deuxième groupe, évalué à 529 sujets, pourrait se caractériser par une vision progressiste, démocratique de l'école : une école *ouverte aux différences,* où les parents sont définis comme *partenaires ; une école qui intègre des enfants handicapés.* L'association de ces trois variables indique une attitude favorable à l'intégration.

Cette attitude « favorable » se confirme par des corrélations significatives avec des variables comme l'adhésion à la loi, la définition du métier comme un travail d'équipe ou la participation plus grande à la vie associative.

3e groupe : les « indifférents ».

Un troisième groupe, évalué à 154 sujets, se caractérise par des choix négatifs : ces professionnels se réunissent autour du refus des propositions *Les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant, Un bon professionnel continue toujours à se former* ou *Les parents me font confiance.*

Ils se retrouvent, apparemment, dans une attitude réservée, moins impliquée : en examinant rapidement les corrélations, nous observons que ce sont, notamment, des sujets sans enfant, définissant leur travail comme solitaire et n'approuvant guère la loi.

4e groupe : les « opposés ».

Nous observons un petit groupe, totalement minoritaire (Poids : 9 sujets), mais marqué par une position très hostile à l'intégration. Ces sujets se rejoignent autour de trois variables : *Je n'aimerais pas qu'il y ait un enfant handicapé dans la classe de mon fils, L'intégration des enfants handicapés se fait au détriment des autres enfants* et *Les parents sont responsables du handicap de l'enfant.*

Dans ce groupe se trouvent des instituteurs (hommes) plus âgés, ne participant à aucune activité de formation continue et ne lisant pas d'ouvrages spécialisés et, on l'aura compris, n'approuvant pas la loi de 1994.

5e groupe : les « réticents ».

Ce dernier groupe, estimé à 196 sujets, se caractérise par une attitude plus « conservatrice » quant à sa conception de l'école et de la famille, et très réservée quant à l'idée d'intégration. Ils se retrouvent autour de trois variables : *Les parents n'ont pas à intervenir dans le fonctionnement de l'école, Les parents d'aujourd'hui n'assument plus leurs responsabilités* et *L'intégration se fait au détriment des autres enfants.*

Les corrélations indiquent une forte présence dans ce groupe d'instituteurs (hommes), définissant leur métier comme un travail solitaire, avec une forte présence des plus âgés (plus de 15 ans d'ancienneté) mais aussi de sujets plus jeunes et sans enfant.

6. Synthèse.

Nous retiendrons :

- Il existe un fort consensus pour définir une école ouverte aux différences, reconnaissant les parents comme premiers éducateurs de l'enfant et partenaires de l'école;

- il existe, également, un fort attachement au multilinguisme et une inquiétude quant à l'échec scolaire.

- La question de l'intégration pourrait diviser les professionnels entre, d'une part, un groupe favorable à l'intégration, largement majoritaire, réunissant des professionnels concernés par la problématique du handicap et/ou attachés à une école démocratique, vecteur de changement social,

- et, d'autre part, des groupes de sujets indifférents, réticents voire - pour une infime minorité - totalement hostiles.

3.7. Les instituteurs intégrants « heureux ».

1. Une expérience positive.

Nous voulons nous intéresser, à présent, aux instituteurs qui intègrent, actuellement, un enfant à besoins éducatifs spéciaux et qui définissent cette expérience comme totalement ou en grande partie positive pour eux-mêmes ; ce sont ceux que nous aurions tendance à appeler les « instituteurs intégrants heureux ». Ils représentent, sur les 211 instituteurs intégrants, un échantillon de 139 sujets (soit 65,8 %).

Parmi les données générales, nous repérons seulement deux éléments qui permettent de les différencier significativement de l'ensemble de notre population : ces instituteurs lisent plus (72,7 % disent avoir lu au moins un livre de pédagogie ou de psychologie au cours de l'année précédente, contre 62,7 % pour l'ensemble) et ils sont plus nombreux à participer à une association culturelle (56,8 % contre 34,8 % pour l'ensemble).

Instituteurs intégrants heureux	N. :	% :	S. :
Hommes	33	*30,7*	N.S.
Femmes	106	*69,3*	
Enfants	86	*61,9*	N.S.
Sans enfants	53	*38,1*	
Etudes au Luxembourg	123	*88,5*	N.S.
Etudes à l'étranger	16	*11,5*	
Formation continuée	73	*52,5*	N.S.
Pas de formation continuée	66	*47,5*	
Lectures	101	*72,7*	S .009
Pas de lectures	38	*27,3*	
Ancienneté plus de 15 ans	79	*56,8*	N.S.
Ancienneté moins de 15 ans	60	*53,2*	
Association culturelle	63	*56,8*	S. .005
Pas	76	*43,2*	
Association de parents	10	*7,2*	N.S.
Pas	129	*92,8*	

2. Les types d'enfants intégrés.

La répartition des types d'enfants qu'ils intègrent est, en proportions, sensiblement la même que l'ensemble ; on notera seulement une légère supériorité d'enfants déficients mentaux (27,14 % contre 23,9 % pour l'ensemble) ainsi que d'enfants infirmes moteurs (15,23 % contre 12,1 % pour l'ensemble), ces différences n'étant pas statistiquement significatives.

Ce constat nous interdit donc de supposer un lien entre le type d'enfant intégré et l'évaluation de l'expérience par l'instituteur.

Enfants intégrés	N. :	% :
Enfants déficients mentaux	57	*27,14*
Enfants déficients sensoriels	16	*7,61*
Enfants déficients moteurs	32	*15,23*
Enfants avec troubles comportement	56	*26,66*
Enfants avec troubles instrumentaux	29	*13,80*
Autres	20	*9,5*
Total	210	*99,94*

3. Des difficultés.

De même, l'attribution des difficultés s'avère globalement comparable à celle de l'ensemble des sujets. En premier lieu, sont classées les difficultés liées à l'enfant handicapé lui-même puis, en second lieu, celles liées aux parents de cet enfant.

Difficultés rencontrées	N. :	% :
enfant intégré lui-même	66	47.5
parents de l'enfant intégré	39	28.1
autres	18	12.9
école dans son ensemble	15	10.8
autres enfants de la classe	14	10.1
personnel d'assistance en classe	11	7.9
parents des autres enfants	8	5.8
collègues de travail	8	5.8
inspection	7	5.1
responsables communaux	7	5.0
autres intervenants	5	3.6
éducation différenciée	4	2.9

L'interprétation statistique nous impose une grande prudence et nous devons, bien entendu, prendre en compte la différence de position entre l'instituteur et l'ensemble des professionnels ; ainsi, il semble logique que les difficultés attribuées à *l'école dans son ensemble* soient considérées comme moindres (10,8 % contre 18,43 % pour l'échantillon total) par l'instituteur que par les autres intervenants.

4. Les soutiens.

L'évaluation des soutiens reçus (tableau page suivante) recoupe également l'évaluation globale. A nouveau, l'évaluation des soutiens spécialisés indique une incontestable déception et, disons-le, une édifiante sévérité, particulièrement pour les centres de l'éducation différenciée et pour l'inspection. Seuls sont considérés comme satisfaisants les soutiens offerts par l'enfant lui-même, par le groupe classe, par les parents de l'enfant et par les collègues.

Nous devons donc supposer que l'appréciation positive de l'expérience d'intégration par l'instituteur n'est, malheureusement, pas liée à la qualité du soutien professionnel reçu.

5. Des différences.

Lorsque l'on examine l'ensemble de leurs réponses au questionnaire, quelques différences statistiquement significatives apparaissent.

Ainsi, dans l'ensemble des propositions, ces instituteurs sont moins nombreux à définir la famille comme *élément fondamental de notre société* : 64,7 %, contre 73,1 % pour l'ensemble. Ils sont moins nombreux à considérer que *l'intégration des enfants handicapés se fait au détriment des autres enfants* (7,9 % contre 13,4 %). Ils sont, au contraire, plus nombreux à définir l'école qui intègre comme *une bonne école* (55,4 % contre 42,7%) et à considérer que *l'école doit être ouverte aux différences* (83,5 % contre 79,5 %).

Autres différences significatives : ces instituteurs *approuvent, en grande partie, la loi de 1994* (40 % contre 31,8%) et se disent *très fiers d'exercer leur métier* (33,1 % contre 25,8 %). Enfin, ils sont également plus nombreux à définir leur métier comme *un travail d'équipe* (51,8 % contre 45%).

6. Synthèse.

En synthèse, nous retiendrons, à propos des « instituteurs intégrants heureux », que

- leur profil général ne diffère guère de l'ensemble des professionnels interrogés ;
- que n'apparaît aucune différence significative entre les types d'enfants intégrés
- pas plus qu'entre les difficultés rencontrées
- ou qu'entre les soutiens reçus ;
- mais qu'ils se démarquent, cependant, par une opinion plus affirmée en faveur de l'intégration.

Soutiens	Total. N. :	Total. % :	Gr Part. N. :	Gr Part. % :	Peu N. :	Peu % :	Pas N. :	Pas % :	Ne sait pas N. :	Ne sait pas % :
Enfant intégré	32	*23.0*	83	*59.7*	20	*14.4*	2	*1.4*	0	*0*
Parents de l'enfant	33	*23.7*	59	*40.3*	30	*21.6*	17	*12.2*	1	*0.7*
Autres enfants	51	*36.7*	69	*49.6*	12	*8.6*	0	*0*	1	*0.7*
Collègues	29	*20.9*	45	*32.4*	23	*16.5*	17	*12.2*	5	*3.6*
SREA	23	*16.5*	45	*32.4*	23	*16.5*	18	*12.9*	5	*3.6*
Service de guidance	13	*9.4*	30	*21.6*	29	*20.9*	26	*18.7*	9	*6.5*
Centres EDIF	7	*5.0*	13	*9.4*	11	*7.9*	37	*26.6*	16	*11.5*
Inspection	22	*15.8*	28	*20.1*	29	*20.9*	37	*26.6*	7	*5.0*

3.8. Des instituteurs.

1. Trois corps de métier.

Nous voulons à présent tenter de comprendre les caractéristiques propres - en termes de différences - des trois principaux corps de métier en présence dans les processus d'intégration : les instituteurs, les éducateurs et les psychologues et pédagogues universitaires.

2. Caractéristiques générales.

Dans notre échantillon global, nous recensons une grande majorité d'instituteurs puisqu'ils représentent, avec 854 sujets, quatre-vingt pour cent de l'ensemble. Une grande majorité sont des femmes, une majorité ont des enfants.

Répartition par sexe	N. :	% :
Femmes	588	*68,85*
Hommes	263	*30,79*
Non identifiés	3	
Total	854	

Enfants :	%. :
Enfants :	*60,9*
Pas d'enfants	*39,1*

Près de neuf instituteurs sur dix ont fait leurs études au Luxembourg (88,6 %). Ils constituent, par comparaison aux autres professions, le corps de métier le plus âgé : plus de la moitié ont plus de quinze d'ancienneté.

Ancienneté	N. :	% :
Moins d'un an	58	*6,8*
De un à quatre ans	122	*14,3*
De cinq à neuf ans	123	*14,4*
De dix à quatorze ans	80	*9,4*
Quinze ans et plus	468	*54,8*

3. Des différences.

Les instituteurs diffèrent significativement des autres professionnels pour deux premiers éléments:

- ils participent significativement moins à des *formations continuées* (47,8 %);

- ils lisent moins d'*ouvrages spécialisés* (60,2) ;

Les instituteurs sont plus réticents à la loi de 1994 : 4,9% seulement l'approuvent totalement et 30,8 % l'approuvent en grande partie.

Une minorité des instituteurs définit son métier comme un travail d'équipe (39 %). Dans ce sens, parmi les propositions d'amélioration des compétences, les instituteurs se montrent relativement réticents aux propositions tant de travail de groupes (travail de recherche - 13,2 % ; groupe de réflexion - 24,4 % ; analyse de pratiques - 27,9 %) que de supervision individuelle (10,2 %). Cependant, ils sont majoritairement prêts à suivre une formation complémentaire (62,9 % d'accord).

4. Des valeurs.

Les choix des instituteurs parmi les propositions du questionnaires indiquent quelques différences fortes - et statistiquement significatives ; nous soulignerons ici :

- une vision de la famille sans doute plus traditionnelle (33,3% approuvent la proposition *Les parents d'aujourd'hui n'assument plus leurs responsabilités*)

- une vision de l'école fondée sur des valeurs fortes, comme le *multilinguisme* (approuvé par 73,4 % des instituteurs, contre 51,4 % des « non-instituteurs ») ;

- mais où peut apparaître la tentation de la fermeture (19,7% approuvent la proposition *Les parents n'ont pas à intervenir dans le fonctionnement de l'école*, contre 8,6 % seulement des « non-instituteurs »).

- Les instituteurs, cependant, refusent l'idée qu'ils refuseraient la *collaboration avec d'autres professionnels* (9,8 % approuvent la proposition, quand 31,9 % des autres corps de métier sont de cet avis).

- Ils se différencient, enfin, par une plus forte réticence à *parler de ses erreurs* (11 %, contre 5,7 %) et par leur attachement à *l'expérience professionnelle*, considérée comme plus importante que la formation par près de 40 % (39,7 % des instituteurs contre 28,1 % pour les « non-instituteurs »).

5. Synthèse.

En synthèse, nous retiendrons :

- les instituteurs appartiennent à une culture professionnelle marquée notamment, pour beaucoup d'entre eux, par une conception plus « classique » de la famille et de l'école,

- par l'attachement au multilinguisme

- et par une pratique professionnelle plus individualiste,

- indiquent cependant une volonté d'ouverture, particulièrement par la formation.

3.9. Des éducateurs.

1. Un corps de métier.

Parce qu'ils partagent souvent le territoire d'autres corps de métier - territoire réel ou territoire de compétence - les éducateurs sont souvent décrits comme un métier en quête d'identité. Quelles sont, dans les différentes professions impliquées dans l'intégration scolaire, les particularités des éducateurs ?

2. Caractéristiques générales.

Dans notre échantillon global, nous recensons une centaine d'éducateurs. Une grande majorité sont des femmes, une majorité ont des enfants.

Répartition par sexe	N. :	% :
Femmes	87	*87,0*
Hommes	10	*10,0*
Non identifiés	3	*3,0*
Total	100	*100*

Enfants :	N. :
Un enfant	15
Deux enfants	30
Trois enfants ou plus	10
Pas d'enfants	43

Les éducateurs diplômés sont majoritaires, la plupart ayant fait leurs études au Luxembourg. Un peu plus de la moitié, seulement, travaillent à temps complet.

Gradués/Non gradués	N. :
Gradués	60
Non gradués	40
Non identifiés	0
Total	100

Etudes	N. :
Luxembourg	90
Belgique	9
Allemagne	2
France	3
Autres pays	0

Temps de travail	N. :
Temps plein	53
Temps partiel	47

Parmi les éducateurs ayant répondu à notre questionnaire, trois groupes sont représentés équitablement : ceux travaillant dans une école ordinaire, ceux travaillant dans un centre de l'éducation différenciée et, en troisième lieux, les intervenants du S.R.E.A. :

Lieux de travail	N. :
Ecole ordinaire	26
Centre de l'éducation différenciée	21
S.R.E.A.	24
Service de guidance	5
Service d'intervention précoce	2
Autres	12

3. Des différences.

Les éducateurs diffèrent significativement des autres professionnels pour quelques caractéristiques :

- ils participent plus à des *formations continuées* (76 % contre 48,1 % pour les autres professions) ;
- ils lisent plus d'*ouvrages spécialisés* (76 % contre 61,3 %) ;
- ils sont plus favorables à la *loi sur l'intégration* (15 % l'approuvent totalement, contre 5,6 % pour les autres corps de métier).
- Notons encore qu'ils sont propotionnellement plus nombreux à participer à une *association de parents* (11 % contre 5,8 %).
- Enfin, notons qu'ils jugent globalement satisfaisantes leurs connaissances des différentes formes de handicap (58 % contre 20,5 % pour les autres professionnels.

Autre forte différence à prendre à compte : les éducateurs définissent majoritairement leur métier comme un travail d'équipe (77 % contre 42,6 % pour les autres professions et, surtout, 39 % des instituteurs).

Dans ce sens, ils adhèrent plus fortement à des propositions comme *participer à un groupe de réflexion*, à un *groupe d'analyse de pratiques* ou à une *supervision individuelle*. Les données, toutes statistiquement significatives, indiquent, nous semble-t-il, un culture professionnelle spécifique, fondée sur un rapport plus collectif au travail et, indéniablement, sur une approche plus critique, voire plus ouverte.

Pour améliorer vos compétences	Educ.	Instit.	Ensemble
groupe d'analyse de pratiques	*45,0*	*27,9*	*30,5*
groupe de réflexion	*35,0*	*24,4*	*26,5*
supervision individuelle	*26,0*	*10,2*	*13,6*

4. Des valeurs.

Les options prises par les éducateurs dans les propositions indiquent quelques différences fortes ; nous soulignerons ici :

- leur attitude à l'égard du handicap;
- leur moindre adhésion à la valeur du multilinguisme ;
- leur positionnement clair en faveur de l'intégration ;
- leur constat sévère quant au manque de collaboration des instituteurs.

Propositions en %	Educ.	Instit.	Total
Le handicap me fait peur.	*3,0*	*12.1*	*10.5*
Le multilinguisme est une force de l'école luxembourgeoise.	*52,0*	*73.4*	*69.1*
Les parents n'ont pas à intervenir dans le fonctionnement de l'école.	*10,0*	*19.7*	*17.5*
L'intégration d'enfants handicapés se fait au détriment des autres enfants.	*5,0*	*14.5*	*12.7*
On doit intégrer les enfants qui pourront suivre le programme scolaire.	*52,0*	*65.8*	*62.5*
Les instituteurs ne souhaitent généralement pas collaborer avec d'autres professionnels.	*43,0*	*9.8*	*14.2*
Dans ma profession, il est difficile de parler de ses erreurs.	*3,0*	*11.0*	*10.0*

Le rejet de la proposition « parler de ses erreurs » semble cohérent, pensons-nous, avec la culture professionnelle que nous évoquions ci-dessus.

5. Synthèse.

En synthèse, nous retiendrons :

- les éducateurs, majoritairement favorables à l'intégration,
- appartiennent à une culture professionnelle marquée notamment par la valeur accordée au travail d'équipe, à l'ouverture critique et à la mise en question personnelle ;
- qui les différencie fortement des instituteurs.

Le partenariat entre ces deux corps de métier devra donc, immanquablement, intégrer ces différences.

3.10. Des psychologues et des pédagogues.

1. Des universitaires...

Nous terminerons notre observation par un dernier corps de métier : les psychologues et pédagogues universitaires. La plupart d'entre eux occupe, ou occupera, des postes à responsabilité dans différents services. Il nous semble donc important de comprendre, en termes de différences par rapport aux autres professionnels, certains éléments caractéristiques.

2. Caractéristiques générales.

Nous observons ici un public professionnel majoritairement féminin, relativement jeune (plus de la moitié ont moins de dix années d'ancienneté) et, puisque de formation universitaire, ayant étudié à l'étranger.

Répartition par sexe	N. :	% :
Femmes	31	*73,8*
Hommes	11	*26,2*
Total	42	*100*

Enfants :	N. :	% :
Enfants :	26	*61.9*
Pas d'enfants :	16	*38.1*

Anciennetés	N. :	% :
Moins d'un an	2	*4,8*
Un à quatre ans	12	*28,6*
Cinq à neuf ans	9	*21,4*
Dix à quatorze ans	6	*14,3*
Quinze ans et plus	12	*28,6*

Etudes	N. :	% :
Belgique	8	*19*
Allemagne	14	*33,3*
France	13	*31*
Autres pays	6	*14,3*
N.R.	1	

La moitié des psychologues et pédagogues de notre échantillon travaillent à temps complet, dans trois principaux services : rééducatif ambulatoire, de guidance ou d'intervention précoce.

Temps de travail	N. :	% :
Temps plein	21	*50*
Temps partiel	19	*45,2*
N.R.	2	

Lieux de travail	N. :	% :
S.R.E.A.	12	*28.6*
Service de guidance	19	*45.2*
Service d'intervention précoce	4	*9.5*
Autres	7	*16.6*

3. Des différences.

Comme les éducateurs, les psychologues et pédagogues diffèrent significativement des autres professionnels pour quelques caractéristiques :

- ils lisent plus d'*ouvrages spécialisés* (95,2 % contre 61,4%) ;
- ils sont proportionnellement plus nombreux à participer à des *associations de parents* (19 % contre 5,8 %)
- ils sont plus favorables à la *loi sur l'intégration* (14,3 % l'approuvent totalement et 47,6 % l'approuvent en grande partie, contre respectivement 5,6 et 32,3 % pour les autres corps de métier).

Comme les éducateurs, les psychologues et pédagogues définissent majoritairement leur métier comme un travail d'équipe (73,8 % contre 44,7 % pour les autres professions).

Autres différences significatives, à la question de l'amélioration des compétences actuelles, ils adhèrent plus fortement à des propositions comme *participer à un travail de recherche* (33,3 %), *être supervisé individuellement* (38,1%) et *lire des ouvrages spécialisés* (73,8 %).

Ces données, toutes statistiquement significatives, indiquent un culture professionnelle, sans doute en grande partie liée au bagage universitaire, marquée notamment par la dimension de la recherche et de la formation personnelle.

4. Des valeurs.

Les opinions des psychologues et pédagogues, telles que nous percevons dans leurs choix des propositions, indiquent quelques différences fortes. Nous soulignerons ici :

- leur adhésion à une école ouverte aux différences (95,2 %), participant au changement social (92,9 % considèrent que l'école peut changer la société) et offrant une place aux parents (95,2 % refusent la proposition *Les parents n'ont pas à intervenir dans le fonctionnement de l'école*) ;

- leur moindre adhésion à la valeur du multilinguisme (approuvée à 52,4 % seulement);

- leur positionnement clair en faveur de l'intégration (97,6 % rejettent la proposition *L'intégration d'enfants handicapés se fait au détriment des autres enfants*).

5. Synthèse.

En synthèse, nous retiendrons :

- les psychologues et pédagogues, fortement favorables à l'intégration

- dans une école ouverte, partenaire,

- appartiennent à une culture professionnelle marquée notamment par la valeur accordée au travail d'équipe, la dimension de recherche et la formation.

4e partie
Recommandations

4.1. Recommandations : considérations générales.

Une question de diagnostics.

L'approche scientifique des handicaps a de tout temps été l'objet de vifs débats, de longs affrontements entre spécialistes. Actuellement, deux approches dominent. L'une se situe dans la ligne des travaux de Wood et de la définition proposée par celui-ci à l'Organisation Mondiale de la Santé. Cette définition se fonde sur les notions de déficience, d'incapacité et de désavantage social. L'autre approche se centre sur la notion de besoins et suggère de construire les diagnostics en se basant sur les besoins de l'enfant.

Quelle que soit l'approche choisie, nous butons constamment sur la difficile question des diagnostics. Nous pourrions distinguer, très schématiquement, trois grandes problématiques, selon le type de signal dont disposent les professionnels et les parents.

Un premier cas de figure concerne les situations d'enfants porteurs d'une déficience « avérée » et qui, de ce fait, se voient freinés dans leur développement. Pour un grand nombre, ces enfants sont identifiés dès la petite enfance, avant même que ne se pose la question de l'intégration scolaire. Leurs besoins supposent, le plus souvent, la mise en place de réponses plus ou moins spécialisées. Ce sera, par exemple, la situation de l'enfant trisomique.

Les deux autres cas de figure ont ceci en commun que leur révélation se situe dans le contexte de l'école, le signal d'alerte étant généralement ou l'échec (la note donnée par l'instituteur), ou les manifestations comportementales gênantes pour le groupe. Ainsi, les difficultés de ces enfants - deuxième cas de figure - pourront être liées à des troubles (neurologiques, instrumentaux ou de la personnalité) que seuls une recherche étiologique et un travail diagnostique identifieront. Les réponses à ces problèmes supposeront, le plus souvent, une intervention spécialisée. Ce sera, par exemple, la situation de l'enfant dyslexique.

Dans le troisième cas de figure, les mêmes éléments symptomatiques sont en jeu (échec, comportement), mais l'origine du problème peut être située, pour une grande part, dans l'environnement familial et/ou scolaire. Ce sera, par exemple, le cas de l'enfant d'un milieu linguistique différent.

Dans tous les cas, la question du diagnostic se posera de façon difficile, complexe. Dans tous les cas, les réponses dépendront également des positions - théoriques et pratiques - prises par les professionnels. Dans tous les cas, le débat entre familles et intervenants sera nécessaire. Mais il importe, pensons-nous,

différencier les problématiques - et donc les besoins - sans pour autant catégoriser les enfants.

Recommandation 1.

Réunir les enfants : différencier les problématiques et les besoins.

Place.

Dans tous les cas, ces enfants ont leur place dans le même lieu, l'école. Si nous la définissons comme l'école de tous, ouverte aux différences, nous n'avons aucune raison de supposer, a priori, qu'un enfant ne serait pas à sa place dans l'école de son village, de son quartier.

Nous suggérons de revenir à une définition simple et forte de l'école publique et de poser la question de l'intégration en ces termes : la place de l'enfant est-elle parmi les autres enfants ?

Partant, il s'agit de reconnaître que certains enfants posent problème : certains enfants sont confrontés et nous confrontent à des difficultés. Certains enfants ont des besoins spécifiques.

Quelles réponses pouvons-nous offrir à ces enfants ? Certains besoins impliquent des réponses spécialisées, et donc l'intervention de corps de métier spécialisés. D'autres besoins peuvent être rencontrés par les corps de métier habituels de l'environnement scolaire, pour peu que ceux-ci s'adaptent, développent de nouvelles compétences voire disposent de moyens supplémentaires.

Nous suggérons d'aborder la question de l'intégration en termes de territoires et de compétences professionnelles, en termes de corps de métier. Quel corps de métier doit agir pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant ? Sur quel territoire cette action doit-elle avoir lieu ? Si la place de l'enfant est à l'école et en famille, l'intervention des corps de métier spécialisés devrait donc, le plus souvent, se réaliser à l'école ou en famille. L'orientation vers un autre espace, un autre territoire deviendrait, dans cette logique, l'exception.

Recommandation 2.

Réunir les enfants : différencier les corps de métier.

4.2. Recommandations : les écoles.

Séparer pour réunir

La réussite de la politique d'intégration scolaire suppose donc, pensons-nous, que l'on différencie progressivement les problématiques appelant l'intervention de corps de métier spécialisés et celles relevant des seules compétences de l'école. Nous suggérons donc, en quelque sorte, de séparer (les compétences professionnelles) pour réunir (les enfants).

C'est à l'école de se colleter au problème de l'échec scolaire et elle le fait en créant des classes d'appui, en soutenant des pratiques innovantes comme le « co-teaching » ou la pédagogie du projet. C'est à un service comme le S.R.E.A. d'offrir un accompagnement global - et individuel - à des enfants porteurs d'une déficience, dont les besoins spécifiques imposent des soutiens spécifiques afin de préserver leur place légitime dans l'école de tous.

Il ne s'agit pas, insistons sur ce point, de catégoriser les enfants : nous suggérons, dans l'option pragmatique que nous suivons depuis le début de ce travail, de différencier les problèmes parce que leur résolution suppose des stratégies et des moyens différents. Nous suggérons d'ouvrir une réflexion, au sein de chaque école, pour permettre cette différenciation.

Recommandation 3.

Ouvrir les écoles : lancer un débat au sein de chaque école pour repérer et définir les problématiques.

Des projets collectifs.

Nombre d'instituteurs qualifient leur métier de « solitaire » pour, immédiatement, le regretter. La politique des projets d'école, qui se met en place progressivement, rencontre déjà la politique d'intégration ; ces deux politiques sont éminemment complémentaires.
Nous suggérons de favoriser les synergies entre les services de l'éducation différenciée et les instituteurs et de soutenir, sous diverses formes, les projets pilotes. Nous suggérons d'impliquer fortement les autorités municipales, partenaires de ces projets, ainsi que le monde associatif.

Recommandation 4.

Ouvrir les écoles : valoriser les projets pilotes instaurant des synergies entre école, éducation différenciée et collectivités locales.

Une mémoire des savoirs.

Nous suggérons que des groupes d'instituteurs intégrants, venant de plusieurs écoles d'une même région, soient constitués et réunis régulièrement pour partager leurs expériences. Des séances d'analyse de pratique, de supervision collective, de formation thématique pourraient leur être proposés. Il s'agirait ainsi de briser l'isolement et, surtout, de garder une mémoire des expériences et des savoirs.

Recommandation 5.

Ouvrir les écoles : réunir des groupes d'instituteurs intégrants ; construire une mémoire des expériences et des savoirs.

Les effets...

Dans le même sens, nous suggérons que des groupes de recherche soient constitués, réunissant instituteurs intégrants, intervenants spécialisés, inspecteurs et services de l'éducation nationale, afin de mener des études longitudinales évaluant, à moyen et long terme, les effets des expériences d'intégration pour tous les enfants concernés.

Recommandation 6.

Ouvrir les écoles : créer des groupes de recherche pour évaluer les effets de l'intégration pour tous les enfants concernés.

Former les instituteurs

Quand le sentiment d'incompétence domine les raisons invoquées pour refuser l'intégration d'un enfant, quand le besoin de formation et d'information est souligné massivement, il nous semble nécessaire de suggérer qu'une réflexion soit ouverte avec les responsables tant de la formation initiale que des formations continuées pour que des réponses de qualité soient offertes aux instituteurs.

Recommandation 7.

Ouvrir les écoles : ouvrir une réflexion avec les responsables des formations initiales et continuées des instituteurs.

4.3. Recommandations : l'éducation différenciée.

Une réforme globale ?

La réalisation d'une nouvelle politique en matière d'intégration des enfants handicapés suppose, à terme, une réforme globale de tout le secteur de l'éducation différenciée. Pendant près de trente ans, la pratique s'est organisée autour d'une « discrimination positive ». Le changement profond qu'impose l'intégration scolaire impose, dans le même temps, une redéfinition de l'ensemble des structures de l'éducation différenciée.

Nous suggérons, dans ce contexte, la mise en place d'un groupe de réflexion, réunissant un panel le plus large possible, afin de préparer ces changements, et prenant en compte non seulement les nouvelles exigences liées à la politique d'intégration, mais également l'évolution récente tant des pathologies que des formes de diagnostic et de thérapie.

Recommandation 8.

Education différenciée : réunir un groupe de travail chargé de réfléchir à une réforme globale.

Un cadastre national.

Nous sommes frappés par la qualité et la diversité de services oeuvrant dans le champ de l'éducation différenciée. Or, nous l'avons constaté à plusieurs reprises, ces services ne collaborent guère et, très souvent, ont une connaissance pour le moins lacunaire de l'expérience et des compétences de chacun.

La création d'un nouveau service comme le S.R.E.A. suppose une redéfinition des territoires; dans ce sens, nous suggérons de dresser un cadastre national des services existants, de recenser leurs expériences, leurs moyens, leur compétences.

Recommandation 9.

Education différenciée : préparer un cadastre des moyens existants.

Réunir et intégrer.

Ce travail de recensement des compétences et des moyens devrait permettre, pensons-nous, de dépasser le malaise actuel et d'impliquer, de diverses manières, tous les acteurs de l'éducation différenciée dans un projet commun.

Nous suggérons, dans ce sens, une forme de colloque permanent visant à rendre visibles les diverses pratiques d'intégration.

Recommandation 10.

Education différenciée : organiser un colloque permanent pour rendre visible les pratiques d'intégration.

Services de guidance et S.R.E.A.

Enfin, nous suggérons qu'un groupe de travail soit mis en place dans les prochains mois, réunissant le S.R.E.A. et les services de guidance afin de redéfinir leurs missions, compétences, modalités d'intervention, spécificités et complémentarités.

Nous suggérons d'associer à ce travail, à un moment ou à un autre, la commission nationale, les associations de parents et le collège des inspecteurs.

Recommandation 11.

Education différenciée : réunir les services de guidance et le S.R.E.A. dans un groupe de travail chargé de construire une nouvelle complémentarité.

4.4. Recommandations : le Service ré-éducatif ambulatoire.

Une restructuration du service.

Tant nos entretiens avec différents professionnels et parents que les résultats de l'enquête par questionnaire nous indiquent une insatisfaction importante quant à la qualité de l'action du S.R.E.A.. Cette insatisfaction ne justifie pas, pensons-nous, la mise en question du service en tant que tel.

Nous sommes convaincus que le dispositif original dont le S.R.E.A. est l'élément central ne doit, en aucun cas, être abandonné, d'autant plus que les chiffres indiquent une attente forte de la part des instituteurs intégrants. Nous sommes convaincus que le S.R.E.A. doit rester un service autonome, extérieur à l'école.

Suffisamment d'exemples nous permettent d'affirmer que ce service peut et doit réussir. Et suffisamment d'éléments externes au S.R.E.A. nous permettent d'expliquer, pour une large part, ce manque d'efficacité : citons, notamment, les conditions d'engagement du personnel ou, bien entendu, la rapidité de sa croissance.

Nous recommandons une restructuration globale du S.R.E.A., autour des propositions que voici.

Missions et compétences.

Nous suggérons, tout d'abord, de repréciser les missions du S.R.E.A. en définissant clairement les types de problématiques pour lesquels il est habilité et compétent. Il conviendrait, pensons-nous, de réduire son champ d'intervention et de lui donner une spécificité claire, en le recentrant sur les problématiques de handicap (au sens évoqué précédemment).

Recommandation 12.

Réformer le S.R.E.A. : re-préciser ses missions et ses compétences, réduire son champ d'intervention.

Nous conseillons fortement de rompre avec le modèle actuel, fondé sur une logique de distribution d'heures de soutien. Nous suggérons d'entrer dans une perspective d'accompagnement : de l'enfant, de sa famille, de l'instituteur. Le modèle actuel d'appui quantitatif conduit, pensons-nous, à une impasse ; il serait urgent de construire un nouveau concept définissant le S.R.E.A. comme un centre de ressources éducatives, mis à la disposition de l'enfant intégré, de sa famille et des professionnels qui l'entourent.

Recommandation 13.

Réformer le S.R.E.A. : le définir comme un centre de ressources éducatives, sortir d'une logique de distribution d'aide, entrer dans une logique d'accompagnement.

Un nouvel organigramme.

Nous suggérons de revoir complètement l'organisation interne du service et de construire un nouvel organigramme basé sur :

- la constitution d'équipes stables, de dix à quinze intervenants de différents corps de métier,
- réparties sur le territoire du pays selon des critères géographiques cohérents (distances, nombre d'enfants suivis, etc.).

Recommandation 14.

Réformer le S.R.E.A. : définir un nouvel organigramme en constituant des équipes stables, de dix à quinze intervenants.

Un poste de cadre.

Nous suggérons de créer, pour diriger chaque équipe, un poste de cadre. Ce professionnel aurait une fonction d'agent d'intégration et serait chargé notamment :

- de la gestion du personnel de son secteur ;
- de l'évaluation des enfants suivis, dans une logique de diagnostic participatif ;
- de l'élaboration, en concertation constante avec les parents et les professionnels, des projets individuels d'intégration et des plans d'intervention ;
- de la coordination des projets avec tous les partenaires professionnels, particulièrement des instituteurs intégrants, selon les modèles du travail en réseau ;
- de la collaboration avec les familles, dans une logique de partenariat ;
- de l'évaluation des projets.

Premier interlocuteur des parents, premier interlocuteur des professionnels, il participerait aux réunions de la commission régionale et y serait, pour le suivi des dossiers individuels, le premier interlocuteur de l'inspecteur la présidant.

L'ensemble de ces agents d'intégration, responsables des équipes, constituerait le staff d'encadrement, sous la tutelle du directeur assurant la coordination et la gestion globale du service.

Recommandation 15.

Réformer le S.R.E.A. : créer, pour chaque équipe, un poste de cadre, véritable agent d'intégration.

Un recrutement ouvert.

Nous conseillons vivement une procédure ouverte de recrutement. Nous pensons que la qualification des cadres devrait être au moins de niveau maîtrise en sciences de l'éducation ou en psychologie .

Les candidats devraient faire montre de compétences particulièrement en matière

- de gestion de personnel,
- de pédagogie spécialisée,
- de travail avec les familles,
- de travail social et communautaire.

Des intervenants qualifiés.

Après la constitution du staff d'encadrement, nous conseillons la re-constitution des équipes d'intervants. Pour cela, un travail de redéfinition des profils de compétences devrait être mené afin de déterminer, par équipe et par secteur, les besoins en matière de personnel.

Nous soulignons l'importance :

- de mettre en place des procédures de recrutement sérieuses, sélectives, exigeantes
- et basées sur des critères précis ;
- d'engager un personnel réellement qualifié,
- dans des conditions optimisées.

Recommandation 16.

Réformer le S.R.E.A. : re-constituer les équipes d'intervenants.

Améliorer les conditions de travail.

La restructuration du service implique de résoudre les problèmes actuels de contrats et de conditions générales de travail.

Nous suggérons donc qu'après le recrutement des cadres et la reconstitution des équipes d'intervenants, tous les employés puissent bénéficier d'un contrat à durée indéterminée. Ceci suppose, bien entendu, qu'à un moment ou à un autre la question du statut du service et de son personnel soit posée. Il nous semble que des solutions simples existent.

Recommandation 17.

Réformer le S.R.E.A. : stabiliser le service en améliorant les conditions générales de travail dont, prioritairement, les contrats.

Donner du temps.

Cette réorganisation globale prendra du temps. Il est essentiel, pour garantir sa réussite, que l'on permette au service de mener cette réforme dans de bonnes conditions, en veillant, particulièrement, à permettre la concertation et l'élaboration d'un projet collectif.

Pour cela, nous suggérons une période moratoire d'un an, au cours de laquelle le service remplira ses missions actuelles dans les conditions actuelles, mais pourra, avec toute la sérénité possible, mener à terme sa réforme.

Recommandation 18.

Réformer le S.R.E.A. : donner du temps en définissant une période moratoire.

4.5. Recommandations : la commission nationale.

Des critères de « bon sens ».

La mise en place progressive de commissions locales permettra de travailler dans une véritable logique de partenariat. Nous suggérons que le rôle de la commission nationale soit progressivement redéfini autour de trois points.

Nous suggérons que la commission nationale développe, peu à peu, son travail de réflexion et de théorisation et parvienne à proposer ce que nous appellerons des « critères de bon sens ». Il s'agit, en effet, de permettre une différenciation nécessaire des problématiques - et donc des modes d'intervention - sans retomber dans des procédures de catégorisation et d'étiquetage des enfants.

Recommandation 19.

Réformer la commission nationale : définir des « critères de bon sens », visant à différencier les problématiques sans catégoriser les enfants.

Une fonction de contrôle et d'arbitrage.

Nous suggérons que la commission nationale exerce, réellement, une fonction de contrôle sur les commissions locales. Celles-ci doivent fonctionner sur un mode consensuel, participatif, dans le strict respect de la primauté des décisons parentales. Il importe donc que l'équilibre entre parents et professionnels y soit respecté, garanti et donc contrôlé, afin d'éviter toute dérive.

Recommandation 20.

Réformer la commission nationale : donner à la commission nationale un réel pouvoir de contrôle sur les commissions régionales, selon des procédures à définir.

Dans le même sens, afin de garantir un sain fonctionnement des commissions locales, basé sur le consensus, nous croyons indispensable de prévoir une fonction d'arbitrage et il nous paraît logique de confier ce rôle à la commission nationale. Il nous semble, en effet, dangereux que des désaccords profonds entre parents et professionnels conduisent à des situations de blocage où, dans tous les cas, l'enfant intégré est mis en danger.

Des procédures devraient donc être définies qui permettent :

- dans un premier temps, l'appel à un tiers - ce pourrait être un membre de la commission ou un « expert » neutre, désigné par elle - qui tente une conciliation au niveau local ;
- dans un second temps, en cas d'échec de cette conciliation, l'arbitrage proprement dit par la commission nationale, selon des modalités à définir.

Nous suggérons que la commission nationale réfléchisse à la définition de ces procédures et les soumette au législateur.

Recommandation 21.

Réformer la commission nationale : définir des procédures de conciliation et d'arbitrage, en cas de désaccord entre parents et professionnels au sein des commissions régionales ; proposer ces procédures au législateur.

Revoir la composition de la commission nationale.

Enfin, nous suggérons que les associations de parents puissent désigner, selon des modalités à définir, au moins un représentant au sein de la commission nationale. Il nous semble, en effet, difficilement défendable qu'une politique d'intégration soit mise en oeuvre à l'échelon national sans y associer concrètement les familles.

Recommandation 22.

Réformer la commission nationale : y intégrer un représentant des familles, désigné par les associations de parents.

4.6. Recommandations : récapitulatif.

Recommandation 1.	Réunir les enfants : différencier les problématiques et les besoins.
Recommandation 2.	Réunir les enfants : différencier les corps de métier.
Recommandation 3.	Ouvrir les écoles : lancer un débat au sein de chaque école et définir les problématiques.
Recommandation 4.	Ouvrir les écoles : valoriser les projets pilotes instaurant des synergies entre école, éducation différenciée et collectivités locales.
Recommandation 5.	Ouvrir les écoles : réunir des groupes d'instituteurs intégrants pour des séances de formation, garder une mémoire des expériences et des savoirs.
Recommandation 6.	Ouvrir les écoles : créer des groupes de recherche pour évaluer les effets de l'intégration pour tous les enfants concernés.
Recommandation 7.	Ouvrir les écoles : ouvrir une réflexion avec les responsables des formations initiales et continuées des instituteurs.
Recommandation 8.	Education différenciée : réunir un groupe de travail chargé de proposer une réforme globale.
Recommandation 9.	Education différenciée : préparer un cadastre des moyens existants.

Recommandation 10.	Education différenciée : organiser un colloque permanent pour rendre visibles les pratiques d'intégration.
Recommandation 11.	Education différenciée : demander aux services de guidance et au S.R.E.A. de construire une nouvelle complémentarité.
Recommandation 12.	Réformer le S.R.E.A. : re-préciser ses missions et ses compétences, réduire son champ d'intervention.
Recommandation 13.	Réformer le S.R.E.A. : le définir comme un centre de ressources éducatives, sortir d'une logique de distribution d'aide, entrer dans une logique d'accompagnement.
Recommandation 14.	Réformer le S.R.E.A. : définir un nouvel organigramme en constituant des équipes stables, de dix à quinze intervenants.
Recommandation 15.	Réformer le S.R.E.A. : créer, pour chaque équipe, un poste de cadre, véritable agent d'intégration.
Recommandation 16.	Réformer le S.R.E.A. : re-constituer les équipes d'intervenants.
Recommandation 17.	Réformer le S.R.E.A. : stabiliser le service en améliorant les conditions générales de travail dont, prioritairement, les contrats.
Recommandation 18.	Réformer le S.R.E.A. : donner du temps en définissant une période moratoire.
Recommandation 19.	Réformer la commission nationale : définir des « critères de bon sens », visant à différencier les problématiques sans catégoriser les enfants.

Recommandation 20.	Réformer la commission nationale : lui donner un réel pouvoir de contrôle sur les commissions régionales, selon des procédures à définir.
Recommandation 21.	Réformer la commission nationale : définir des procédures de conciliation et d'arbitrage, en cas de désaccord entre parents et commissions locales ; proposer ces procédures au législateur.
Recommandation 22.	Réformer la commission nationale : y intégrer au moins un représentant des associations de parents.

Table des matières

		Page
1.	Introduction.	2
2.	Points de vue et constats.	3
2.1.	Méthode.	4
2.2.	Points de vue : des parents.	6
2.3.	Points de vue : des instituteurs.	15
2.4.	Points de vue : des inspecteurs.	19
2.5.	Constats : Le service ré-éducatif ambulatoire.	23
2.6.	Constats : L'éducation différenciée.	27
2.7.	Constats : La commission nationale.	30
3.	L'enquête par questionnaire.	32
3.1.	Méthode.	33
3.2.	Données générales.	35
3.3.	L'expérience de l'intégration.	40
3.4.	Ne pas intégrer.	47
3.5.	Une bonne loi ?	49
3.6.	Propositions, opinions.	51
3.7.	Les instituteurs intégrants « heureux ».	58
3.8.	Des instituteurs.	62
3.9.	Des éducateurs.	65
3.10.	Des psychologues et des pédagogues.	69
4.	Recommandations.	72
4.1.	Recommandations : considérations générales.	73
4.2.	Recommandations : Les écoles.	75
4.3.	Recommandations : L'éducation différenciée.	78
4.4.	Recommandations : Le S.R.E.A.	80
4.5.	Recommandations : La commission nationale	85
4.6.	Recommandations : Récapitulatif.	87
	Table des matières	*91*