

INTRODUCTION

« Chaque être est différent de l'autre puisque les potentialités qui conditionnent les structures somatiques et neurologiques, le tempérament mais aussi les aptitudes générales, sont répartis diversement. Dans le même temps l'un et l'autre sont semblables puisqu'ils ont la même histoire phylogénétique et qu'ils sont équipés de processus d'action et d'évaluation qui fonctionnent de la même façon. »

Pierre Vayer et Charles Roncin.

La réponse française à la question de la scolarisation des enfants handicapés, ou en difficulté à l'école, ¹ est originale, et se démarque de celles de la plupart des pays européens. En effet, les uns ont opté pour des systèmes les moins ségrégatifs possibles, d'autres ont développé des structures particulières à côté des structures ordinaires : lieux spéciaux et séparés, avec parfois constitution de filières complètes allant « de la crèche au tombeau », personnels spécialement formés, financements réservés.

Notre pays entretient aujourd'hui un système mixte, comparable à nul autre : non seulement parce que des dispositifs fonctionnant au plus près du milieu ordinaire, de création plutôt récente, côtoient des institutions dont certaines ont déjà une longue histoire ; mais également, du fait de la coexistence des statuts de droit public et de droit privé. Après avoir bâti un dispositif spécialisé de grande ampleur, la France décide au début des années 70

¹ Pour ne pas compliquer inutilement cette introduction, nous optons délibérément pour une formulation la plus ouverte possible.

de s'engager, par petites touches, puis de façon plus spectaculaire, dans une politique scolaire que l'on pourrait résumer ainsi : faciliter l'accès en milieu ordinaire des enfants handicapés, prévenir l'exclusion des enfants en difficulté, organiser le détour par des classes spéciales, si cela s'avère nécessaire, et privilégier dès que possible le retour dans les classes ordinaires. Désormais, l'école accueille et maintient en son sein tous les enfants ; à défaut, pour des raisons particulières, certains d'entre eux peuvent être séparés des autres afin de continuer leur scolarité. Cette situation de séparation doit être, autant que possible, temporaire puisque révisable, et elle peut être partielle ou partagée, les espaces spécialisés ayant eux aussi une mission intégrative. Il apparaît que l'objectif formulé avant ce tournant : « autant d'intégration que possible, autant de ségrégation que nécessaire », s'infléchit de plus en plus vers la nécessité de l'intégration scolaire.

De multiples raisons peuvent expliquer que les réactions de l'opinion, des familles ou des professionnels, ont été plutôt favorables à un tel basculement. Nous avons souligné, dans un précédent travail¹, son évidence et son urgence. N'était-il pas nécessaire d'approuver dans notre pays l'arrêt d'une logique de développement institutionnel ségrégatif qui a créé peu à peu un dispositif spécialisé tel que sa capacité d'accueil finissait par se rapprocher du dispositif éducatif ordinaire ? Nécessaire de conforter l'arrêt d'une logique implacable qui banalise la désignation -et ses effets marginalisants- de plus en plus d'enfants ? Nécessaire de réagir dans le champ éducatif -c'est le moins qu'on puisse en attendre- à la multiplication des catégories et, en conséquence, des exclusions d'une société idéalement construite autour du pur et dangereux fantasme du « Français moyen » ? Nécessaire de dire halte ! à ces jeux de créations sociales redoutables pour l'équilibre du pays qui réifient les « adolescents », les « vieux », les « immigrés », les « chômeurs », les « étudiants », les « handicapés », etc. ?

Un quart de siècle plus tard, il ne s'agit pas d'impulser une politique nouvelle, basée sur la critique d'une institutionnalisation excessive et onéreuse, et sur la conviction forte que son contraire répondra mieux aux problèmes posés. Les enfants difficiles « *n'ont cessé de faire progresser la réflexion* », écrit Andréa Canevaro. « *Les isoler, les ignorer serait donc plus que leur faire offense, ce serait nous priver de ceux qui, d'une certaine manière, nous apprennent l'essentiel.* »² Du nécessaire, le questionnement glisse aux conditions de faisabilité : il s'agit davantage de s'interroger sur le bien-fondé de ce que d'aucuns appellent la « logique intégrative » qui, à son tour, montre ses limites et place les décideurs devant des choix aux conséquences difficiles à imaginer. En effet, n'est-il pas impossible d'intégrer tous les enfants quels que soient leur handicap, l'environnement familial, les conditions de scolarisation ? Impossible d'éviter l'apparition d'une nouvelle idéologie, celle du « tout-intégratif », d'une nouvelle logique tout aussi implacable et également désignante de « l'enfant-intégré » d'autant plus remarqué en milieu ordinaire que le projet pour lui est sophistiqué, visiblement sophistiqué (conditions d'admission spéciales, convention spéciale, aides spéciales, etc.) ? Impossible de concevoir, de mettre en place, de financer un système scolaire capable de régler en son sein tous les

¹ Bonjour (P.), Lapeyre (M.), op.cit., pp 18-19.

² Canevaro (A.), *Enfants perdus, enfants exclus*, Paris, ESF, 1992, p. 30.

problèmes et, en particulier, ceux qu'il contribue à créer lui-même en tant qu'institution normative ? ¹

En d'autres termes, à une époque où le débat sur toutes les formes d'exclusion prend de l'ampleur, où des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent pour dénoncer toutes les formes de discriminations, fussent-elles qualifiées de positives, la dialectique n'est-elle pas celle du nécessaire et de l'impossible ? Faut-il continuer à catégoriser, puis séparer les élèves en fonction de leurs performances ou, à quelques exceptions près aussi rares qu'inévitables, bannir toute discrimination puisque les effets pervers de celle-ci finissent toujours par annuler les résultats positifs obtenus ?

Brossé à grands traits, l'ensemble institutionnel actuel se caractérise par une variété de structures spécialisées ou non qui coexistent, se contredisent ou sont complémentaires selon l'analyse que l'on veut bien en faire. Aux alentours des années 70, l'Education nationale a organisé un dispositif, appelé aujourd'hui « Adaptation et Intégration Scolaires », qui s'articule autour de trois idées-force. En assurant une continuité entre premier et second degré, l'école cherche à suivre les élèves tout au long de leur développement. En proposant prévention et admission dans des classes spéciales, elle garantit la complémentarité nécessaire des actions engagées. Enfin, en différenciant enfant en difficulté et enfant handicapé, elle est censée répondre à tous les besoins. Ainsi, notre société démocratique contemporaine a-t-elle tracé un cadre juridique référé à la finalité d'insertion sociale où l'intégration scolaire apparaît comme un moyen privilégié.

Concrètement, l'enfant en difficulté est maintenu à l'école où une équipe spécialisée apporte des aides appropriées. Devenu adolescent, il peut être envisagé pour lui une orientation dans une section adaptée en collège ou dans un lycée spécialisé. Quant à l'enfant handicapé, il lui sera proposé soit une intégration individuelle à temps complet ou à temps partiel dans une classe ordinaire, soit une admission en Classe d'Intégration Scolaire. Chaque décision réclame une procédure administrative spécifique : s'agissant de l'intégration d'un enfant, une Commission de Circonscription ou Départementale notifie et garantit la mise en œuvre du projet, dès lors formalisé par une Convention engageant tous les partenaires.

Mais, quelle est actuellement la situation réelle de notre pays ? Les résultats attendus grâce à une politique infléchie vers l'intégration scolaire sont-ils au rendez-vous ? En a-t-on trop parlé et l'érosion des mots a-t-elle usé la chose ? Sommes-nous dans la désillusion de ce qui pouvait se présenter comme prémisse d'une révolution sociale ? Ou simplement, à n'avoir pas su à temps se définir entre mythe et réalité, l'intégration scolaire n'est-elle restée qu'un vœu pieux, à ranger parmi tant d'autres velléités novatrices que l'immobilisme des pratiques a étouffées ? Entre l'ambition généreuse qui sous-tend cette politique et l'exiguïté de ses mises en œuvre, il est difficile de ne pas rester perplexe. L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés n'apparaît pas aujourd'hui une pratique généralisée et généralisable². C'est en effet ce que semblent confirmer les analyses statistiques présentées par Joël Zaffran dans un

¹ Bonjour (P.), Lapeyre (M.), op.cit.,p.19.

² Bonjour (P.), Lapeyre (M.), op.cit.,p.22.

récent ouvrage¹. Obtenus par enquête auprès des directeurs et chefs d'établissements, les effectifs d'élèves handicapés intégrés tendent à stagner, voire à régresser entre 1982 et 1990. Leur nombre enregistre une perte de 34 635 élèves alors que la population scolaire augmente de 127 284. Après une baisse assez considérable entre 1982 et 1988, le pourcentage des intégrations individuelles dans le premier degré ordinaire passe de 0,33% à 0,23%². La place de l'intégration scolaire semble se rétrécir, involution qui n'est d'ailleurs pas linéaire et s'apparente davantage à des soubresauts, à des avancées et d'aussi brusques reculs indiquant, par la même, la complexité des paramètres explicatifs qui interagissent entre eux.

Ce phénomène est d'autant plus renforcé, qu'au cours de ces dix dernières années, l'école a davantage recours à des intégrations partielles : en témoigne l'augmentation régulière de leur taux qui passe de 12% à 17%. Certes, il n'est pas sûr que tous les directeurs d'écoles et d'établissements, qui ont transmis leurs chiffres aux enquêteurs, donnent le même sens aux termes « handicapé » et « intégré ». En effet, de qui parle-t-on ? Des enfants désignés « handicapés » par les commissions administratives ad hoc, ou des enfants en difficulté, pour lesquels le ministère de l'Education nationale a mis en œuvre un dispositif interne particulier ? Ou encore des enfants difficiles comme l'indique le titre d'un récent ouvrage³ ? Ou, à l'instar de pays anglo-saxons, d'enfants à besoins éducatifs spéciaux ? Pour des raisons historiques, les enfants ayant des besoins particuliers sont classés en quatre catégories, les enfants en difficulté scolaire, handicapés, malades ou en difficulté sociale. Ces distinctions marquent et créent à la fois quatre secteurs caractérisés par leur ministère de tutelle, la procédure de décision, la réglementation et le mode de financement : l'Education nationale, les secteurs médico-social, sanitaire et socio-éducatif. L'enfant peut relever, soit du champ sanitaire parce qu'il a une atteinte organique, sensorielle, motrice ou des troubles de la personnalité et est, de ce fait, malade, soit du champ socio-éducatif parce qu'il a des troubles du comportement et est, de ce fait, inadapté social, soit des équipements médico-éducatifs parce que les troubles de la pensée peuvent laisser suspecter une déficience intellectuelle. Les enfants intégrés échappent aux cadres nosographiques habituels ; ils constituent une population disparate aux contours flous. Ils sont paradoxalement ceux qui ne le sont pas, bloqués qu'ils sont dans un état liminal, ni dans, ni hors du système, ni tout à fait comme les autres, mais ni foncièrement différents.

Et quand bien même les données chiffrées tendraient à démontrer que tous les besoins sont couverts, n'y a-t-il pas plusieurs manières d'être « intégré » ? Décompter le nombre d'enfants handicapés dans le système scolaire ordinaire suffit-il pour justifier la validité du dispositif pour chacun des enfants ? Autrement dit, si l'étude approfondie de la politique mise en place est nécessaire, les fondements de celle-ci doivent être ré-interrogés : qu'est-ce que le « mieux » pour un enfant en difficulté à l'école ? A imaginer que l'on puisse

¹ Zaffran (J.), *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, l'Harmattan, 1997.

² Il s'agit bien d'un phénomène propre à l'Education nationale : ses établissements de l'enseignement spécial accusent une baisse importante de leurs effectifs de 7%, tandis que ceux du secteur médico-social progressent de 8%.

³ Ballarin (J.L.), *Enfants difficiles, structures spécialisées*, Paris, Nathan, 1994.

répondre à cette question, qui va en décider, comment sera prise la décision et comment les conséquences en seront-elles assumées ?

Une hypothèse optimiste formulée, en 1995, par Eric Plaisance, consiste à se demander si la pratique d'une décennie n'a pas déjà créé des effets sur le regard porté à l'endroit des élèves handicapés : tous ceux qui étaient considérés comme tels, non par les commissions administratives, mais par l'institution elle-même le sont-ils encore aujourd'hui ? Et dans ce cas, l'intégration en tant que démarche formalisée, administrativement repérable, ne se transformerait-elle pas déjà en démarche banalisée, moins repérable et donc moins signalée ? Autrement dit, pour reprendre la belle expression du Rapport Lafay ¹, l'intégration scolaire ne « s'évanouit-elle pas de s'accomplir ? »

La réalité ne nous fait-elle pas plutôt craindre qu'elle s'évanouisse au lieu de s'accomplir ? Cette deuxième hypothèse implique que soient recherchés les points d'achoppement : qu'est-ce que la pratique d'intégration scolaire serait susceptible d'apporter comme « mieux » aux pratiques sociales antérieures ? A dénoncer les aspects négatifs de ces dernières, garantit-on pour autant les propositions à venir ?

A quelles conditions la politique d'intégration scolaire pourrait-elle répondre aux problèmes posés par l'éducation des enfants « pas comme les autres » ?

Viser l'exhaustivité de cette question ², c'est accepter d'entrer dans une recherche systémique où est interrogé chacun des éléments constitutifs et leurs interactions. L'« induction utilitaire »³ ne fait ici que dénaturer le problème, l'intégration ne pouvant se réduire à une prescription où d'aucuns pourraient lire des règles d'action. Un changement épistémologique s'impose, qui consiste dans l'abandon d'une visée mécaniste causale des phénomènes. Parler d'intégration, ce n'est pas seulement parler d'un enfant, mais c'est parler d'un système et de ses possibilités de fonctionnement ; c'est non seulement considérer chaque élément du système, l'enfant, sa famille et les institutions qu'il questionne, mais c'est évoquer leurs relations, relations entre l'enfant, sa famille et les institutions, relations des institutions entre elles. La question du handicap dans cette dynamique s'y inscrit tout au long, du signalement jusqu'à l'évaluation des pratiques, en passant par leurs mises en œuvre. En étudiant les formes de traitement social à travers l'histoire et la géographie des représentations, *le handicap prend un sens éminemment relatif et culturel*. Pareille hypothèse amène à repenser l'hétérogénéité comme désormais un des fondements de la société humaine. S'y construit *une conception de l'homme où la question de l'Autre se substitue à celle des autres, celle de l'altérité au faux débat différence-ressemblance*. Si l'autre, quel qu'il soit, impose l'attention, la responsabilité, la compassion qu'intime l'éthique, tout projet humaniste à son endroit participera à son intégration dans la communauté humaine : tel est le projet affirmé par la politique éducative depuis la Loi

¹ Lafay (H.), L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, Paris, La Documentation Française, 1986.

² Dès 1994, nous avons d'emblée souligné la complexité de cette problématique.

³ Action de pensée logique tendant à tirer une conclusion générale de données particulières à des fins essentiellement pragmatiques. Bachelard (G.), La formation de l'esprit scientifique, Paris, Vrin, 1983, p.91.

d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975. *Le dispositif juridique, mis en place progressivement, relève des caractéristiques de la démocratie et apparaît cohérent.* Dans ce contexte, *l'école de l'intégration scolaire se réfère à un modèle fondé moins sur l'égalité entre les élèves que sur leur équité.* L'école de l'équité est facilitatrice et subversive, c'est-à-dire qu'elle favorise l'intégration scolaire tout autant qu'elle est interrogée par elle. *La visée intégrative permet de passer du principe de juxtaposition de structures à l'idée d'un continuum institutionnel.* Contrairement à certains pays où ce continuum n'est pas respecté, et en rupture avec une conception topologique qui distinguerait d'avance l'intégratif du non intégratif, la solution française offre une palette de possibilités dans lesquelles la question de l'intégration peut chaque fois être posée, rapportée à celle du handicap. *La réalité des coûts joue là un rôle important au sens où ceux-ci conditionnent la crédibilité et la faisabilité des projets mis en œuvre.* Il importe tout autant d'énoncer ce qu'il en est de l'aspect économique de l'intégration scolaire que de dénoncer les représentations erronées qui, peu ou prou, influencent les mentalités.

Force est d'entreprendre une critique sévère de l'école traditionnelle qui, par les représentations qu'elle a de l'enfant et du « modèle hydraulique » de l'apprentissage embolisent la dynamique intégrative. Si *« l'intégration des enfants handicapés dans la classe est incompatible avec la conception organique de l'école¹ »*, si les archétypes culturels sont trop puissants et difficiles à bousculer, les modèles de compréhension, les projets, la confiance en l'élève, l'analyse de ses comportements et de ses réponses peuvent évoluer. Pour Pierre Vayer et Charles Roncin, il serait urgent que l'école cesse de substituer des normes qui n'ont aucune valeur heuristique pour l'apprentissage et stigmatisent la différence. S'impose une autre organisation, capable de favoriser l'auto-développement de l'enfant, la tolérance et les échanges où peuvent s'éprouver les deux sentiments conditionnels de sécurité et d'autonomie. A l'instar des thèses soutenues par les auteurs, nous pensons qu' *« il est possible, dans la majorité des cas, de trouver des solutions qui permettront aux enfants handicapés de se retrouver et de s'intégrer dans le monde des autres enfants² »*. Un enfant intégré, handicapé ou en difficulté, mobilise des intervenants d'autant plus nombreux que ses difficultés sont grandes. Si l'intégration scolaire n'est pas une trajectoire prédéterminée, elle peut donner la voix à ceux qui accompagnent le cheminement de l'enfant. *En les reliant et en les distinguant, cette culture partenariale leur permet de passer du statut de protagonistes au rôle d'acteurs.* Si, *« seule est véritablement éducative, l'école qui peut faire place à l'exclu³ »*, pour nous, *l'intégration scolaire suppose une approche clinique psychosociologique, phénoménologique et empirique, c'est-à-dire toujours placée dans une logique de l'imprévu et prête à se mettre en question, acceptant l'aléatoire du tâtonnement, l'insécurité des savoirs en construction, la frustration du non-généralisable. Elle mobilise une démarche de projet individualisé subordonnée à une évaluation autant qualitative que quantitative. C'est là que la mise au point d'instruments pertinents doit être recherchée.* Comment situer l'enfant intégré dans son parcours et situer en même temps le projet élaboré pour

¹ Vayer (P.), Roncin (Ch.), *L'intégration des enfants handicapés dans la classe*, Paris, ESF, 1987, p. 104.

² Ibid., p. 125.

³ Canevaro (A.), *op.cit.*, p.113.

lui, avec lui ? S'il n'existe aucun outil éducatif, de l'ordre du « thermomètre » ou du « clé en main », capable de répondre à cette question, il est possible d'imaginer une démarche d'évaluation opératoire qui puisse, tout en suivant la direction du développement de l'enfant, créer un espace de communication et d'informations pour comprendre et rectifier. Nous proposons l'utilisation d'un outil figuratif que nous avons appelé : « sémaphore ». *Celui-ci, s'appuyant sur une conception quadripolaire prenant en compte les champs psychoaffectif, social, cognitif et instrumental, rationalise et humanise l'accompagnement des projets d'intégration scolaire.*

Aborder une réflexion en sciences humaines, c'est accepter d'entrer dans une pensée complexe où la détermination des comportements politiques qui animent la vie sociale relève de facteurs pluriels, plus ou moins saisissables. L'univers de l'action est fondamentalement de l'ordre des représentations : le regard que chacun porte à son prochain est essentiel, puisqu'au-delà du message qu'il délivre, il produit chez l'autre un impact décisif : « *il appelle ou il pétrifie, il encourage ou il condamne, il intimide ou il donne confiance*¹ » Ainsi est-il légitime de quitter le confort des évidences premières et des quêtes certitudes pour interroger plus précisément le réel tel qu'il se donne à voir, traquer ses déclinaisons selon les lieux et les temps et voir, si par delà les évidences, il peut livrer un sens, des sens qu'on n'aurait jusque-là aperçus. « *Les problèmes humains ont tout à gagner d'une intelligibilité rigoureuse*² » rappelle Henri-Jacques Stiker. Nous tenterons de nous en approcher en croisant des regards multiples sur le sujet. En redéfinissant le statut et le rôle des représentations dans les théories de la connaissance, nous décidons d'ouvrir d'emblée la problématique de l'intégration scolaire sur ce qu'elle a de contingent, d'historique et de relatif. Selon les conceptions de l'école, du projet éducatif qu'elle ambitionne, selon la sensibilité attachée à l'idée de l'enfance, de sa place et de son dynamisme dans la construction de son histoire, selon la traduction ou les interprétations données à la réalité du handicap, aux interdits ou autorisations qu'il suggère, le projet éducatif s'impose -ou non- comme possible/impossible, inutile/nécessaire. L'enfance et le handicap constituent des pré-requis représentationnels qui conditionnent le sens de l'interrogation sur l'intégration scolaire.

Dans une première partie, « *regard philosophique* », nous restons dans le domaine large et changeant des idées pour saisir, à l'instar des hommes de la caverne de Platon³, l'étendue et la mouvance des apparences. Cette approche philosophique nous permet de passer progressivement de l'objet désigné -l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté à l'école- au sujet situé -de quoi parle-t-on, de qui, pour quoi, au nom de quoi ?- sachant bien que tout projet

¹ Gardou (Ch.), (Sous la direction de), *Handicaps handicapés le regard interrogé*, Toulouse, Erès, 1991, p.253.

² Stiker (H.J.), *Corps infirmes et société*, Paris, Aubier, 1982, p.23.

³ La métaphysique platonicienne de l'être distingue deux mondes, le monde sensible et le monde intelligible. Le premier, situé entre l'être et le non-être, est source d'illusions. L'allégorie de la Caverne illustre la question du dépassement du monde des ombres, des apparences, pour accéder à celui de la connaissance des Idées : les prisonniers enchaînés n'ont ni le désir, ni même l'idée de tourner la tête vers le jour -la réalité-, car ils croient que les ombres portées sur les murs de la caverne sont la réalité même.

à prétention éducative ambitionne la promotion d'un type d'homme pour telle société.

Nous appuyant sur les approches contemporaines du handicap, notre deuxième partie, « *regard politique* », s'intéresse au cadre institué, c'est-à-dire au cadre juridique et structurel de l'intégration scolaire. A partir des textes réglementaires, nous abordons, dans un premier temps, l'étude de l'évolution des dispositifs législatifs qui ont permis l'affirmation de l'intégration scolaire comme objectif prioritaire en moins d'un siècle. Un détour par l'école, son histoire et ses orientations idéologiques nous amène à examiner l'ensemble des structures actuellement existantes, ordonnées aux prises en charge éducatives, rééducatives, thérapeutiques des enfants.

Afin de nous approcher au plus près des questionnements que soulève notre sujet de recherche, notre troisième partie, « *regard économique et sociologique* », est consacrée aux moyens budgétaires, puis aux protagonistes qui mettent en œuvre l'intégration scolaire. En utilisant notamment une enquête, que nous avons effectuée auprès des différents acteurs concernés¹, un examen de la réalité budgétaire cerne la question de l'intégration scolaire dans ses aspects les plus pragmatiques. Si, comme le disait Napoléon, « toute politique a un budget », celle de l'intégration n'échappe pas à cette évidence. La prendre en compte, c'est accepter qu'elle puisse éventuellement influencer le cours des choses, faciliter ou empêcher certaines initiatives. Pour que le « dire » devienne un « faire » dans notre société démocratique, une transparence concernant les coûts s'impose. Nous passons également en revue la palette des dispositifs nouveaux créés dans l'intention plus ou moins explicite de soutenir le projet intégratif, pour donner ensuite la parole à la plupart des acteurs impliqués en utilisant, en particulier, une recherche effectuée en 1993 par l'INSERM² dans la région lyonnaise et une travail mené par l'Université Lyon 2 au CMPP de Givors³. Un chapitre étudie plus spécifiquement la problématique inter-institutionnelle que la pluralité et la diversité des compétences ne manquent pas de soulever. Selon Le Petit Larousse, « *l'intégration est l'opération qui consiste à assembler les différentes parties d'un système et à assurer la compatibilité ainsi que le bon fonctionnement du système complet* ». A rapporter cette définition au problème qui nous préoccupe, il paraît opportun de réfléchir sur la nature de cette opération qui assemble des sous-systèmes aussi singuliers que sont les institutions de la Santé et celles de l'Education nationale. Une dynamique de rencontre et d'échange est-elle possible entre professionnels appartenant à des secteurs aux mentalités et aux pratiques si différentes ? Par ailleurs, quelle place est donnée à la famille ? L'ordonnement du projet relève-t-il d'une trajectoire qu'il suffirait de suivre ou accepte-t-il de n'être qu'un lent cheminement, toujours singulier et susceptible de remise en question⁴ ? Les réponses à ces questions sont essentielles pour saisir le sens et la dynamique que prend l'intégration scolaire sur le terrain.

¹ Notre enquête figure dans son intégralité en annexe, p.820 à 873

² Dazord (A.) et alii, Les difficultés de l'enfant : représentations de la famille et des soignants : intérêt d'une enquête, Psychiatrie de l'enfant, Vol.36,1, 1993, pp.151-176.

³ Fustier (P.), et alii, Approche des effets de prise en charge d'enfants au C.M.P.P de Givors (OVE), document inédit, Centre de recherche sur les inadaptations, Université Lyon 2.

⁴ « Il n'y a de liberté, écrit Henri-Jacques Stiker, que se faisant », in Culture brisée, culture à naître, Paris, Aubier Montaigne, 1979, p.30.

La dernière partie de notre travail, « *regard clinique* », est consacrée aux problèmes rencontrés au plus près de la réalité pratique. Un premier chapitre s'interroge sur ce qu'est une école intégrante et nous permet de découvrir, tant les inventions éducatives et organisationnelles qu'un tel processus requiert, que la richesse interactionnelle et culturelle que peut offrir cette expérience. L'intégration scolaire s'y définit comme une aventure sociale où chacun, les enseignants comme les enfants ordinaires, participe à son déroulement. S'y pose en filigrane la question de l'évaluation. Après avoir rappelé les intentions des modes de procédures évaluatives et de classification, nous ébauchons la proposition d'une démarche outillée permettant la guidance d'un projet intégratif.

Il sera temps pour nous de conclure ce travail qui, loin d'avoir pu définir une praxéologie de l'intégration scolaire -mais telle n'était pas notre ambition- fait ressortir le caractère éminemment complexe et relatif de cette option. Les conditions, aujourd'hui, s'y énoncent avec plus de netteté et, même si le regard de la relativité continue de s'imposer, au moins voit-il les vraies questions. Aussi espérons-nous contribuer à démontrer que l'intégration scolaire reste, en son fond, un parti-pris idéologique -au sens positif du terme-, c'est-à-dire invitant à un engagement où la démocratie et les sciences s'allient à la compassion.