

intégration scolaire



Tiré à part des dossiers des bulletins no 174
et 175 de septembre et décembre 2002

Préambule

En mai 2003, l'assemblée générale de l'**apmh** – association genevoise de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées a décidé de prendre le nom de son organisation faîtière, sise à Berne et qui regroupe 56 associations dans le domaine du handicap mental, **insieme**.

« insieme » signifie « ensemble » en italien et correspond parfaitement aux valeurs de partenariat et de collaboration que défend depuis sa création l'association genevoise.

Le présent tiré à part a été décidé compte tenu des nombreuses demandes émanant tant du milieu institutionnel, éducatif que privé pour obtenir des exemplaires des bulletins consacrés à l'intégration scolaire.

Insieme-Genève est heureuse de mettre à disposition des personnes intéressées ce tiré à part, qui résume son combat pour l'intégration scolaire des élèves mentalement handicapés, dans ce qui a été fait et surtout dans ce qui reste à faire.

Anne Emery-Torracinta
Présidente

1. Intégration scolaire (1)

Le comité de rédaction du bulletin a souhaité reprendre le thème de l'intégration scolaire dans les bulletins de septembre et de décembre 2002. En effet, au début des années 90, un groupe de parents avait fortement milité pour l'intégration scolaire et avait déposé au Grand Conseil en décembre 1994 une pétition munie de plus de 5'000 signatures pour l'ouverture d'une classe intégrée au Cycle d'Orientation. En 1995, la commission chargée d'étudier cette pétition rendait son rapport au Grand Conseil en l'accompagnant d'une motion invitant le Conseil d'Etat à définir sans délai les critères favorables à la mise sur pied de projets réalistes permettant de poursuivre les avancées de l'intégration au niveau du Cycle d'Orientation. Il a fallu attendre 1999 pour que le Conseil d'Etat remette son rapport au Grand Conseil et que les personnes militant pour l'intégration scolaire essuient le 1^{er} échec de non-entrée en matière sur l'ouverture d'une classe intégrée au Cycle d'Orientation.

En janvier 2001, dans le cadre de la commission consultative sur l'intégration scolaire, commission officielle du département de l'instruction publique, Louis Vaney, délégué de l'Université à cette commission demandait la création d'une sous-commission adolescents en s'appuyant sur des faits démontrant l'immobilisme de la situation (promesses non tenues suite à la motion de 1995). La sous-commission est créée et le délégué de l'**apmh**, Léonard Stein en fait partie. En mai 2002, le rapport de la sous-commission est transmis à Mme Brunschwig-Graf. Ce rapport demande l'ouverture pour la rentrée 2003-2004 d'une classe intégrée au Cycle d'Orientation et le développement de l'intégration individuelle de quelques adolescents handicapés. Un refus est une fois de plus annoncé par la cheffe du département. Pourtant, en 2002, à la différence du contexte de 1994, tous les acteurs de l'intégration, les associations, les représentants des professionnels de l'éducation spécialisée et de l'école ordinaire semblaient tirer à la même corde et pourtant les décisions politiques attendues ne sont pas intervenues.

Ainsi 2 dossiers du bulletin de l'**apmh** seront consacrés à ce thème. Dans ce premier bulletin, nous avons décidé de présenter l'aspect théorique de l'intégration scolaire en rappelant quelques notions fondamentales. Ces notions avaient déjà été traitées en partie dans le bulletin de l'**apmh** no 143 de décembre 1994 et nous avons décidé de les actualiser dans le présent bulletin. Dans le bulletin de décembre, nous vous résumerons les points importants de la pétition de 1994, du rapport de la commission chargée de l'étudier et de la réponse du Conseil d'Etat à la motion déposée. Ensuite, nous vous présenterons les points de la demande de 2002 et commenterons la réponse du département. Finalement, nous vous présenterons le nouveau groupe intégration qui s'est constitué au sein de l'**apmh**, il y a une année et qui finalise actuellement un rapport pour définir ses lignes d'actions et nous permettra d'aborder l'avenir...

INTEGRATION, DEFICIENCE ET HANDICAPS

Rappel de quelques notions fondamentales

A. LA DEFINITION DE LA DEFICIENCE OU DU RETARD MENTAL

Le retard mental : définitions, classification et systèmes de soutien. (9^e édition). Edisem. Maloie. Québec. 1994.

Pour être valide, un diagnostic de retard mental se fonde sur trois critères :

1. **Un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne**, c'est-à-dire dont le quotient intellectuel (QI) est égal ou en dessous de 70/75.
2. **Des limitations significatives dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif** (limites du comportement adaptatif).
Les domaines retenus : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail).

3. Le retard mental doit se manifester **avant l'âge de 18 ans**.

Notes : Les critères ci-dessus ont été énoncés par l'Association Américaine pour le Retard Mental (AAMR) et ils ont été adoptés par Inclusion international (Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales) et l'apmh y souscrit également.

Il est important de retenir que les trois critères (fonctionnement intellectuel, fonctionnement adaptatif et âge d'apparition) doivent être tous présents sans quoi le diagnostic ne peut être retenu.

Le manuel insiste sur le **rôle de l'environnement**, de ses effets facilitant ou contraignant les facteurs qui influencent le développement et le bien-être de la personne.

Plutôt que de catégoriser comme auparavant les personnes selon leur niveau (retard léger, moyen, sévère et profond), l'AAMR a choisi de classer les intensités et les genres de systèmes de soutiens en quatre niveaux.

Ainsi on parlera dorénavant de personnes manifestant un retard mental (une déficience mentale) ayant besoin ou bénéficiant de soutiens intermittents, limités, importants ou intenses dans des domaines donnés.

Cette nouvelle approche, positive et optimiste, modifie notre regard et débouche sur la prise en compte individualisée des situations (donc aussi de l'environnement), des caractéristiques et des besoins des personnes. En conséquence chaque individu possède des limites, mais également des forces et des capacités d'évolution qui dépendront en grande partie des moyens mis en place (apprentissage, soutiens, thérapies, aménagements). **En aucun cas une personne ne peut être réduite à une étiquette ou à une catégorie mais bénéficiera d'un projet personnel ajusté en fonction d'une évaluation continue.**

B. DISTINCTION ENTRE ARRIERATION MENTALE (DEFICIENCE MENTALE) ET MALADIE MENTALE

(Les citations proviennent de la prise de position d'Inclusion international. Cobb, H., Mittler, P. 1989).

Maslow postulait que les besoins généraux des êtres humains sont semblables, ce sont les moyens pour y répondre qui diffèrent.

Au niveau des besoins spécifiques, il est cependant important de distinguer la maladie mentale de la déficience mentale ou arriération mentale, car il est indispensable que les traitements et les services appropriés à chaque situation puissent être dispensés.

Il est certain que **l'arriération mentale n'est pas une maladie**, « elle est l'expression de toute une série d'états dus à des atteintes biologiques ou des lésions organiques mais aussi à des causes sociales ou psychologiques complexes. Dans de nombreux cas, la cause spécifique n'est pas connue ».

« L'objectif de la prise en charge de l'individu arriéré est avant tout développemental » c'est-à-dire qu'elle vise à développer prioritairement les capacités et les rôles sociaux de la personne. Dans ce but, et notamment en rapport avec les difficultés conjointes d'adaptation aux exigences culturelles de la société, des aménagements techniques et psychologiques seront généralement nécessaires.

Cependant, comme tout un chacun, la personne dite arriérée mentale peut souffrir de troubles mentaux surajoutés ; il faut dans ce cas « que les personnes handicapées mentales aient, comme tout autre citoyen, accès aux services psychiatriques, si elles en ont besoin ».

« Le terme **maladie mentale** est utilisé pour désigner toute une série de troubles qui perturbent le fonctionnement et le comportement affectif, social et cognitif. La maladie mentale est caractérisée par des réactions émotives inappropriées, de nature et d'intensité variées, par une distorsion plutôt qu'une insuffisance de la compréhension ou de la communication et par **un comportement social inapproprié plutôt qu'incompétent** ».

En fait, la plupart du temps la personne souffrant de **maladie mentale** répond au deuxième critère de la définition de l'arriération mentale (AARM) relatif aux **limitations dans les domaines du fonctionnement adaptatif** (limites du comportement adaptatif) mais pas à celui lié au **fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne**.

« En cas de maladie mentale, il faut d'abord faire un traitement psychiatrique » (médicamentation, psychothérapies variées) et travailler aussi sur l'adaptation et la qualité de l'environnement. Les interventions concerneront davantage la **rééducation** et la **réintégration** des personnes, afin qu'elles reprennent leur mode de vie antérieur, alors que pour les personnes déficientes mentales il s'agira généralement d'**intégration** et d'**adaptation**.

C. DEFICIENCES, LIMITES DE CAPACITES ET HANDICAPS

Les apports de l'OMS et de la Société Canadienne de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps

Une autre approche, que l'on peut qualifier de complémentaire, est issue des travaux de l'OMS et de la Société Canadienne de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (FOUGEYROLLAS et al., 1994). Cette approche modifie incontestablement le regard porté sur les personnes en situation de handicap en ne se focalisant plus exclusivement sur les manques de la personne mais aussi, et surtout, sur les obstacles de l'environnement. Les conséquences pratiques sont importantes tant en matière d'évaluation (la personne ET son milieu), qu'en matière de mise en place de projets individualisés (relatifs à la personne ET à son milieu).

Grâce à ce « concept unificateur », on peut constater que le handicap, qui est un phénomène social, concerne tous les individus à un moment ou à un autre de leur vie et que de nombreuses mesures mises en place pour des personnes manifestant des déficiences et des limites de capacités (voir ces termes ci-dessous) seront utiles à une grande partie de la population. Enfin, le concept de handicap, comme nous le verrons plus loin, est étroitement relié à celui d'intégration.

Nous décrirons ci-après le modèle canadien de Fougeyrollas et de ses collaborateurs qui, à notre sens, a le grand avantage d'être clair et d'avoir généré de nombreuses applications pratiques.

1. La déficience :

« Le degré d'atteinte anatomique, histologique (tissus, cellules) ou physiologique (fonctionnement physique) d'un système organique (ou d'un organe) ».

On parlera de déficiences du système nerveux (et plus précisément du cerveau, du lobe frontal, etc.), des systèmes cardio-vasculaire, musculaire, respiratoire, oculaire, etc.

Lorsqu'un système ou un organe n'est pas altéré, il sera question d'**intégrité**.

Notes : Bien entendu ce niveau, d'ordre médical, ne peut en aucun cas définir un individu, ni l'ensemble de ses besoins. Certaines déficiences, grâce à la prévention, peuvent être évitées et, par des soins, limitées ou supprimées. **On retiendra qu'il ne peut être question ici de déficience mentale (le « mental » n'est pas un organe, mais un ensemble de capacités).**

En ce qui concerne les personnes manifestant des retards mentaux elles peuvent manifester des déficiences (atteintes des organes) très variées, ce qui d'emblée justifie une approche individualisée.

2. Les aptitudes (ou capacités) et les limites de capacités :

« La possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale ».

On parlera là de capacités ou de limites de capacités intellectuelles, langagières, sensorielles, comportementales, motrices, respiratoires, etc.

Notes : Il s'agit de la dimension **intrinsèque** de l'individu, de ses capacités propres, donc **sans tenir compte de ses rapports avec l'environnement (ou de la gêne produite par ce qui l'entoure : conditions, objets, règles, attitudes, etc.)**. Il s'agit d'**activités du corps, de l'esprit, des sens que la personne peut ou ne peut pas effectuer quel que soit le lieu où elle se trouve, quelle que soit l'activité qu'elle réalise**. Par exemple, une personne qui a des limites de capacités motrices (préhension pouce-index) rencontrera des difficultés dans toutes les situations qui feront appel à cette capacité (tenir un crayon, prendre un petit objet, faire des boules en modelage, etc.).

Dans le cas d'une personne vivant avec un retard mental, les limites de capacités peuvent concerner divers domaines comme par exemple la motricité (fine ou globale), la communication (expressive ou réceptive), les capacités intellectuelles (déduction, abstraction, etc.).

Comme on peut l'imaginer les caractéristiques d'une personne à l'autre seront très différentes (la notion de catégorie perd de son sens au profit de l'individu), tout d'abord parce que leurs déficiences seront souvent différentes, mais aussi parce que, comme les limites de capacités, elles seront vécues de manière singulière par la personne et son entourage. A titre d'exemple, deux personnes atteintes de trisomie 21 (mongolisme) pourront manifester des déficiences communes et d'autres personnelles (système respiratoire, cardio-vasculaire, nerveux, etc.), leurs limites de capacités, en nature comme en intensité, pourront varier grandement, autant par leur spécificité (influence notamment des déficiences) qu'en raison des mesures thérapeutiques qui auront été proposées.

Il faut encore noter que certaines capacités ne seront pas touchées et que les thérapies, les apprentissages spécialisés ET non spécialisés auront une grande influence sur le développement des aptitudes.

3. Le handicap (ou situation de handicap) :

Définition adaptée :

« *La réduction des rôles sociaux attendus dans la société en raison de limites de capacités personnelles et d'obstacles de l'environnement* ». (L.V.)

Définition de Fougeyrollas :

« *La réduction de la réalisation des habitudes de vie (appelés aussi rôles sociaux), résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les limites de capacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (facilitateurs et obstacles)*.

Exemples :

Ne pas pouvoir : monter un escalier, retrouver sa classe, écouter des consignes, exécuter une activité scolaire, ranger son matériel, faire un exercice de gymnastique, etc.

Les handicaps, ou inversement les occasions de « participation sociale », pourront concerner les domaines suivants : la nutrition, les soins corporels, la communication, l'habitat, les déplacements, les responsabilités, les relations, la communauté, l'éducation, le travail, les loisirs, etc.

Notes :

Les handicaps deviennent donc la **conséquence sociale** des déficiences et des limites de capacités d'une personne ; ils sont largement tributaires du milieu physique ou social et varient donc dans l'espace (selon les lieux) et le temps.

A titre d'exemple citons le cas d'une personne qui, manifestant des limites de capacités motrices, est très handicapée (donc ne peut jouer certains rôles) dans une école avec des barrières architecturales et peut

pleinement participer socialement (est peu handicapée) dans un centre de loisirs dont le bâtiment a été adapté (rampe, ascenseur, etc.).

On retiendra qu'un handicap peut être réduit (ou, dit autrement, un rôle sera facilité) lorsque des **obstacles physiques ou sociaux** de l'environnement sont atténués ou supprimés et des **facilitateurs** (appuis techniques ou humains, adaptations) sont mis en place.

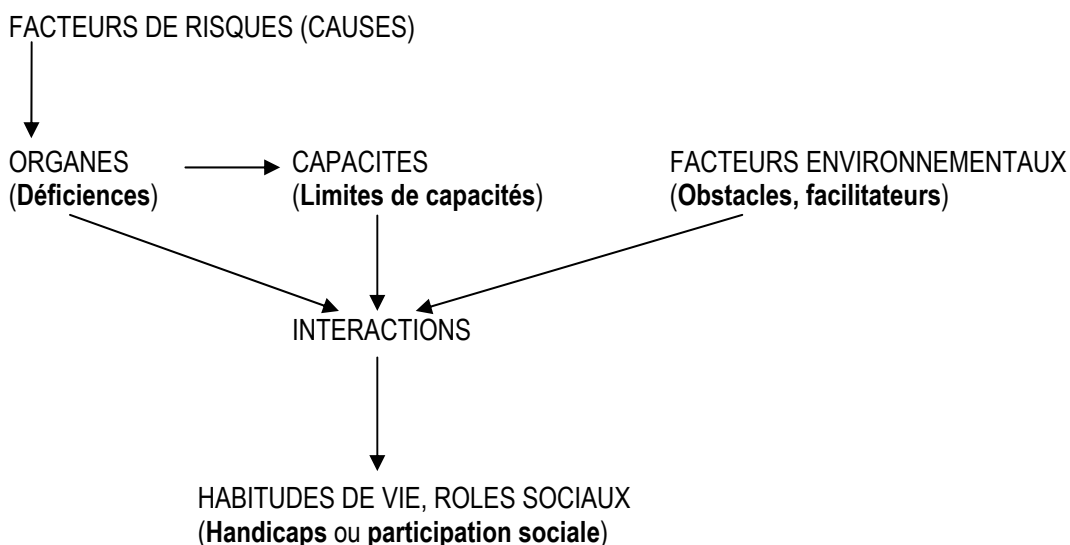
On le voit, les auteurs de ce modèle de production du handicap portent un grand intérêt à une quatrième catégorie : les **facteurs environnementaux**. Nous ne les décrivons pas, il suffit de retenir que le cadre dans lequel vit la personne doit être décrit avec précision, que des grilles d'évaluation sont proposées et que cette analyse débouche sur la mise en évidence d'obstacles et la proposition de **facilitateurs (appuis, adaptations)** visant à augmenter la **participation sociale** de la personne.

Nous l'avons dit en introduction de ce chapitre : des personnes peuvent vivre des handicaps (réduction de rôles, non participation sociale) sans manifester de déficiences ou de limites de capacités. Nous pensons aux personnes étrangères, à ceux dont les performances sont en décalage avec les attentes du milieu, à ceux qui vivent dans des environnements peu connus ou insuffisamment adaptés. Là aussi les notions d'obstacles et de facilitateurs prennent toute leur valeur. S'il est évident que nous sommes tous confrontés un jour ou l'autre à des situations qui réduisent notre participation sociale, une deuxième évidence s'impose : nous pouvons aussi **tous agir** pour diminuer les obstacles physiques, psychologiques ou sociaux qui handicapent la vie de nos concitoyens.

Enfin, selon ces approches le terme de « handicap mental » n'est plus correct puisque le handicap ne peut être que social et non mental ; il concerne des rôles dont la réalisation est influencée par les limites de capacités de la personne et surtout par le caractère facilitant ou gênant de l'environnement. On devrait ainsi parler de personnes manifestant des limites de capacités mentales et vivant des handicaps sociaux.

Inutile d'insister sur le fait que deux personnes vivront, selon les moments ou les espaces fréquentés, des handicaps forts différents : ici les catégories n'ont plus d'utilité.

D. LE PROCESSUS DE PRODUCTION DES HANDICAPS (SCCIDIH. 1991)



E. LES RAPPORTS ENTRE HANDICAPS ET INTEGRATION

Le fait de **diminuer les handicaps** en permettant de jouer des rôles sociaux attendus dans un milieu donné, grâce à des aides et des aménagements physiques et sociaux, revient à **augmenter la participation sociale**, donc à **intégrer davantage**.

On voit donc qu'il existe des liens étroits entre ces concepts qui tous deux se basent sur des éléments de la théorie des rôles et prennent en compte les influences de l'environnement.

Il est donc évident qu'un projet individualisé d'intégration vise conjointement le développement des capacités, la diminution des handicaps et l'intensification de la participation sociale. Concrètement, il est important de connaître les rôles attendus dans un milieu donné (dans ce cas l'école), de mettre en évidence les limites de capacités de la personne, ses handicaps (les rôles non joués), les obstacles de l'environnement (physiques et sociaux) et de planifier les soutiens et adaptations indispensables, sans oublier les thérapies et rééducations nécessaires. (voir VANEY, DEBRUERES. 1999)

F. INSERTION, INTEGRATION, ASSIMILATION :

Des définitions qui ont des répercussions pratiques

Lorsqu'il est question de parler de situations « d'intégration » des termes très divers sont utilisés comme s'ils étaient interchangeable. En fait, les réalités qu'ils recouvrent ne sont pas identiques et, ce qui est très important, les implications pour la personne handicapée et pour l'environnement physique et social sont très différentes en particulier en ce qui concerne les appuis et les adaptations.

Dans la littérature d'autres termes peuvent être utilisés mais les trois modèles présentés sont fréquemment observés et même fréquemment confondus. Il importe donc de mieux les connaître et de les utiliser à bon escient.

- **L'INSERTION : être parmi les autres**

Les rôles de la personne sont différents de ceux de ses pairs, les **appuis et adaptations** sont **inexistants ou peu importants**. C'est le DROIT A LA DIFFERENCE, parfois malheureusement à l'INDIFFERENCE car l'environnement ne se transforme pas (ou très peu), ne s'adapte pas à la personne. Les attentes au niveau de la personne sont souvent basses et ses propres efforts d'adaptation rares.

Note : l'insertion peut être considérée comme une première étape (on parle aussi d'« intégration » physique) ou ne devrait concerner que certains moments de la fréquentation de la classe.

Exemple de situation :

Ce matin, Julien, enfant trisomique, travaillant dans sa classe de 3^{ème} primaire, est installé seul à la grande table au fond de la salle. Il entreprend de coller des figurines qu'il a découpées. Quand elle aura terminé de donner les explications nécessaires au travail de mathématiques que tous les élèves doivent effectuer, la maîtresse le rejoindra un moment pour qu'il lui raconte l'histoire imaginée avec ses personnages. Plus tard, elle prendra le temps d'écrire cette histoire dans son cahier. Les autres élèves, tout à leur tâche, ne peuvent l'aider ou communiquer avec lui.

- **L'ASSIMILATION : faire comme les autres**

Les rôles sont normalisés, des **appuis** sont fournis mais il y a **peu ou pas d'adaptations**. Les adaptations, les efforts ne sont pas réciproques mais généralement demandés **unilatéralement** à la personne. Le milieu ne se modifie pas, ne s'enrichit pas. C'est le DEVOIR DE RESSEMBLANCE.

Note : là encore tout est une question de mesure ; lorsqu'un élève est capable de mettre en acte un rôle comme les autres, sans appui, et surtout sans efforts exagérés, il est tout à fait cohérent de se trouver en situation d'assimilation.

Exemple de situation :

Patrick, classe de 2^{ème} primaire, doit comme ses camarades passer les épreuves de fin de cycle. Cet après-midi, est consacré à l'écriture et il «panique» : le texte est déjà écrit, dix lignes au tableau noir ; il a peur de se perdre, il n'aura pas le temps. Dans cette classe il doit faire comme tout le monde, dans les mêmes conditions. Connaissant ses difficultés, la maîtresse l'aide parfois par un encouragement et en lui montrant où il en est. Mais le temps imparti écoulé, il doit rendre sa feuille comme ses camarades.

- **L'INTEGRATION : l'adaptation réciproque**

Une situation idéale, toujours en recherche d'équilibre. C'est jouer, dans la mesure du possible, des **rôles semblables** ou **complémentaires** à ceux de ses pairs, grâce à des **appuis** et à des **aménagements** de l'environnement si nécessaire. L'adaptation et l'enrichissement sont **réciroques**. C'est un EQUILIBRE ENTRE LE DROIT ET LE DEVOIR DE RESSEMBLANCE ET LA RECONNAISSANCE DE LA DIFFERENCE.

Exemple de situation :

Le travail de maths de ce jour, en 4^{ème} primaire, se fait par petits groupes. Martine, élève qui manifeste des limites de capacités intellectuelles, travaille avec trois autres élèves. C'est elle qui doit donner à chacun le nombre de jetons qu'il estime nécessaire pour réaliser sa tâche ; c'est elle aussi qui recopie les résultats après que ses camarades ont effectué les calculs trop difficiles pour elle. C'est sa feuille qui sera utilisée pour transmettre le travail du groupe à l'ensemble. Martine a distribué, compté, écrit des chiffres tout en travaillant avec les autres qui étudiaient la notion de partage et de division. Le résultat proposé est celui du groupe dont elle a fait partie.

- **L'INCLUSION** (Stainback. 1992) :

Il s'agit de l'éducation de TOUS les élèves dans les classes et écoles du quartier (vie sociale et éducative). L'inclusion prend en compte les besoins de chaque partenaire du processus.

Note : Ce terme, est le plus récent ; il est surtout utilisé aux Etats-Unis et au Canada. L'ex-ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales qui réunit toutes les associations de parents et d'amis se nomme actuellement Inclusion International.

Cette définition a l'intérêt d'être radicale ; elle ne prend malheureusement pas en compte les nuances de celles que nous avons mentionnées ci-dessus.

G. Une autre façon (ou complémentaire) de préciser la qualité de l'intégration :

LES NIVEAUX D'INTEGRATION (adapté de Söder, Suède)

Les trois niveaux progressifs qui sont décrits permettent d'une part de situer la qualité de l'intégration ou de l'assimilation et aussi de programmer des activités, d'adapter les conditions pour améliorer la participation sociale. Il existe des grilles d'évaluation qui permettent d'évaluer les situations et de définir des objectifs.

Qualité et niveaux :

1. Intégration (insertion) physique : « être parmi les autres »

Cette première étape correspond à ce que nous avons décrit sous le terme d'« insertion ». Ce côtoiement, qui n'implique pas d'échanges particuliers, peut être considéré comme un pré-requis permettant d'atteindre les niveaux suivants.

2. Intégration fonctionnelle : « faire avec les autres »

La personne réalise des activités avec les pairs non handicapés, utilise conjointement du matériel et des équipements communs. L'intégration fonctionnelle nécessite la plupart du temps une organisation des activités, la mise en place de conditions qui facilitent la coopération.

3. Intégration sociale : « compter pour les autres, avoir sa place, tenir des rôles, être un partenaire, échanger de manière spontanée »

Il s'agit donc du niveau le plus élevé et cette qualité d'intégration n'est pas facile à atteindre que l'on soit handicapé ou non. Les valeurs d'un groupe, d'une société, auront bien sûr une grande influence et à l'école le rôle de l'enseignant est prépondérant.

Notes :

Au risque de compliquer la compréhension, disons que les niveaux d'intégration fonctionnelle et sociale peuvent être, en outre, qualifiés d'intégration ou d'assimilation selon l'existence ou non d'adaptations, d'aménagements. Il s'agit là d'introduire un autre critère d'évaluation.

Il convient de distinguer les espaces d'intégration (milieux scolaire, familial, résidentiel, professionnel, de loisirs, etc.), les activités (mathématiques, activités créatrices, gymnastique, etc.) et la qualité de l'intégration (les niveaux que nous venons de décrire).

Ainsi l'intégration scolaire est un espace et l'intégration sociale est un niveau (une qualité d'intégration). Ce sont deux concepts qui ne se comparent pas car ils ne sont pas de même nature.

L'intégration scolaire signifie être à l'école, y jouer des rôles, y réaliser des activités quelles qu'elles soient. Des activités peuvent avoir des objectifs de socialisation (mais il s'agira toujours d'une intégration scolaire). Par contre, la qualité d'intégration sociale peut être atteinte lorsque l'enfant, fait partie de la classe, a une place dans les pensées et le « cœur » des autres.

Questions : Peut-on réussir une intégration, atteindre un niveau d'intégration sociale sans viser des objectifs scolaires et donc réaliser des

activités scolaires, même adaptées ? Les activités scolaires, bien organisées, ne sont-elles pas un bon moyen de socialisation ?

Exemple :

Jacques est en intégration scolaire (espace d'intégration) puisqu'il se rend chaque semaine pendant quatre demi-journées à l'école de son quartier. La maîtresse a pour but : de développer ses connaissances scolaires de base (acquis scolaires et socialisation), de lui inculquer les règles de l'école, d'augmenter les occasions d'échanges et de coopération avec ses camarades (socialisation). La majeure partie du temps Jacques réalise les mêmes disciplines que ses pairs (intégration fonctionnelle) bien que les tâches soient généralement d'un degré de difficulté adapté (intégration et non assimilation). Jacques utilise le même matériel que ses camarades (intégration fonctionnelle) et à chaque fois que cela est possible, il participe aux travaux de groupe (intégration fonctionnelle) quitte à ne faire que certaines parties du travail (intégration et non assimilation). Il peut arriver qu'il fasse des activités plus reposantes comme des jeux vidéos, alors que ses camarades travaillent à d'autres tâches scolaires (intégration physique ou insertion).

H. POURQUOI L'INTEGRATION ?

En introduction à ce chapitre nous aimerions citer le texte publié en 1994 dans le bulletin numéro 143 :

Les raisons de l'intégration scolaire

« Et peut-être devrions-nous nous demander plutôt : pourquoi la ségrégation ?

Les raisons qui motivent l'intégration scolaire sont, en l'état actuel de nos connaissances, identiques à celles retenues pour les enfants en général.

Le postulat de base consiste à déclarer que l'école est un puissant moyen de socialisation, et qu'elle représente un temps important dans la vie d'un membre de la société. Les enfants et adolescents handicapés faisant partie, comme quiconque, de la communauté, il est logique et utile qu'ils apprennent aussi au sein de la communauté scolaire. Ainsi quelles que soient la qualité des moyens et l'excellence des établissements ségrégués, une partie importante des besoins (notamment appartenance, réalisation de soi) ne peut être satisfaite hors de la communauté ».

Il existe de nombreux motifs en faveur de l'intégration scolaire ; ils reposent autant sur des prises de positions éthiques, voire politiques, que sur des résultats de recherches ou des données tirées de l'expérience.

Nous savons que le succès d'une intégration dépend grandement des motivations des partenaires qui sont elles-mêmes fortement influencées par les valeurs personnelles et par la connaissance des finalités de l'intégration, de ses avantages et conséquences pour la personne et pour les partenaires de l'intégration.

Il est donc important de mettre en place des sensibilisations à l'intention des partenaires et d'énoncer et de rappeler les buts généraux et individuels de toute démarche d'intégration.

Les motifs décrits ci-dessous ne sont pas exhaustifs et il va sans dire que leur application est tributaire des conditions et des moyens qui sont mis en place.

« Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente » (Saint-Exupéry. Lettre à un otage)

Sur un plan éthique :

Les partisans de l'intégration partent du fait que **chaque être humain est unique**, (des semblables tous différents) et que **la diversité est une richesse**.

L'intégrité d'un groupe permet de **saisir le monde tel qu'il est** et de constater que **la différence n'est pas synonyme d'infériorité**.

Le processus d'intégration peut susciter la conscience d'interdépendance et la solidarité ; c'est un acte de citoyenneté (à l'école pensons aux adultes de demain).

Il faut rappeler que **tout critère de ségrégation est arbitraire, relatif et qu'il fluctue** selon les périodes et les cultures (souvenons-nous par exemple que les définitions et les bornes de la déficience mentale ont varié au cours des années).

Sur un plan éducatif :

La socialisation, qui sous-entend l'apprentissage des valeurs, des normes, des règles et des rôles attendus d'un groupe, d'une société, se développe principalement au contact de **modèles valorisants** et, le plus précocement possible, **dans des cadres stimulants**, ceux-là mêmes où la personne vit ou devrait vivre. En s'intégrant dans des bonnes conditions la personne renforce aussi son **sentiment d'appartenance**.

La famille, l'école, le centre de loisirs, le quartier seront autant d'espaces habituels, fréquentés par des personnes variées, dans lesquels la personne aura de nombreux rôles sociaux à jouer et de multiples apprentissages à réaliser, pour autant bien sûr que les appuis et les adaptations nécessaires soient prévus.

Sur le plan psychosocial :

Il a été fréquemment démontré que la distance (la mise à l'écart) **renforce les différences** et stigmatise les individus (s'ils sont là-bas c'est qu'ils sont autres, qu'ils ont d'autres besoins...). Au contraire le partage des activités, le côtoiement permettent de **diminuer les préjugés** et de constater **ce qui est commun entre les personnes**.

Nul doute que le **contact précoce** entre enfants, handicapés ou non, est un enrichissement qui favorise **la connaissance et l'adaptation réciproques** et participe au développement de la **tolérance**.

Enfin, n'oublions pas que l'**identité** de chacun se construit par la connaissance d'autrui, l'altérité, et que la diversité humaine qui nous entoure est un facteur dynamique de développement.

Entre l'éthique et l'économique :

Désinstitutionnaliser ne revient pas à supprimer les institutions mais à **prévenir les placements**, à chercher d'autres solutions plus intégrées, à **ouvrir** au maximum les établissements spécialisés et à y développer la qualité de vie, le respect des droits des usagers.

En d'autres termes, **il faut laisser les institutions à ceux qui en ont vraiment besoin** et rechercher d'autres réponses à chaque fois que cela est possible.

L'intégration oblige à innover, à adapter les ressources publiques (adapter et améliorer l'école), à utiliser des réseaux naturels (familles, amis, etc.). Pour répondre aux besoins dans une perspective d'intégration, il est nécessaire d'éviter les doublons onéreux, coordonner les forces et développer le partenariat.

L'intégration c'est aussi rechercher le maximum d'indépendance des personnes parce qu'à terme la dépendance coûte cher.

Le transfert de moyens spécialisés vers l'école, la mise en place de nouvelles collaborations et de méthodes visant la prise en compte des différences individuelles des élèves ont des conséquences humaines et économiques certaines.

I. LES FORMULES D'INTEGRATION SCOLAIRE :

1. Intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire.
2. Intégration dans une classe ordinaire, à temps complet, de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé.
3. Intégration individuelle à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution ou d'une classe spécialisée (voir 4 à 7).

4. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et accueillant ponctuellement des élèves de classes ordinaires (classe dite intégrée avec intégration inversée : activités en commun avec ou sans tutorat interclasses).
5. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire (dite classe intégrée).
6. Classe spécialisée dépendant d'une institution spécialisée insérée dans un bâtiment scolaire ordinaire.
7. Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
8. Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans activité en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
9. Activités exceptionnelles mixtes, intra, extrascolaires ou en institution.

Notes :

A Genève, seules les formules 2 et 8 ne sont pas proposées.

Chaque formule peut s'appuyer sur des mesures de soutien pendant ou après les heures scolaires. Les appuis sont variés : ils peuvent être proposés dans la classe, dans une classe ressource de l'école, dans un centre spécialisé ou à l'extérieur. Ils peuvent s'adresser, selon les besoins (et les moyens) : à l'élève handicapé, à ses camarades, à l'enseignant, aux collègues de l'école, à d'autres professionnels de l'extérieur, aux parents.

Quelle que soit la formule, les élèves peuvent vivre des moments d'intégration, d'assimilation ou d'insertion.

J. De la loi genevoise :

(adaptation du texte paru dans le bulletin de 1994)

L'école genevoise et ses finalités offre-t-elle un cadre adéquat pour répondre aux besoins des enfants manifestant des limites de capacités mentales et pour développer leur intégration ?

Les expériences montrent que pour la grande majorité des enfants handicapés, et pour autant que des appuis et des adaptations soient prévus, le fait de fréquenter une école « ordinaire », de respecter les règles habituelles, de côtoyer des enfants de leur âge, favorise déjà en soi **l'acquisition de comportements valorisés et de compétences.**

Cependant, les buts de l'intégration sont plus ambitieux et les besoins des enfants plus étendus.

Il faut distinguer tout d'abord les besoins qui sont satisfaits par des réponses sociales, pédagogiques et éducatives (en groupe ou individuellement) dans le cadre scolaire, et ceux qui nécessitent, dans certains cas, des prises en charge thérapeutiques. Ces dernières très variées et individualisées, peuvent impliquer par exemple des mesures de logopédies, de psychomotricité, ou des soutiens psychologiques, et elles se déroulent généralement hors de l'école.

Rappelons que les finalités de l'école prévues par la **loi genevoise sur l'instruction publique** devraient fournir une base solide au développement de l'intégration des enfants « différents ». A la lecture de ce texte, nous nous demandons comment il est possible, par exemple, de « rendre conscient un enfant de l'appartenance au monde qui l'entoure », de « développer le respect d'autrui », « l'esprit de solidarité et de coopération », d'affermir le « sens des responsabilités » en créant des regroupements de certaines catégories d'élèves, notamment en fonction de critères scolaires. Comment « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école » en les écartant des lieux d'apprentissage des valeurs et des règles sociales de la communauté.

L'application de la loi genevoise, même si elle laisse une grande place à l'interprétation, ne devrait pas, selon nous, déboucher sur la ségrégation. Un article 4a sur l'intégration scolaire des élèves handicapés a même été ajouté en 1986 :

« L'enseignement public pourvoit à l'intégration totale ou partielle des enfants ou adolescents handicapés dans une classe ordinaire, spécialisée ou dans une autre structure.

L'intégration doit être faite en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique pour l'enfant. Elle doit répondre à ses besoins par des mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui, sans porter préjudice à la qualité de l'enseignement en général. »

Ce texte appelle de notre part quelques commentaires :

Sa formulation est trompeuse parce qu'elle considère que l'orientation en classe spécialisée ou dans une autre structure (donc une institution) fait partie des mesures intégratives.

Deuxièmement, **les critères sont confus** car, selon nous, en aucun cas une « intégration doit être faite en fonction de la nature du handicap d'un enfant ». Soit le législateur a voulu parler de catégories de handicaps (physique, sensoriel, mental, etc.) et, sachant que le handicap est social, il aurait dû employer un autre terme (par exemple en fonction de la nature des limites de capacités) ; soit il voulait vraiment se référer aux handicaps (rôles non joués) et ce terme devait être écrit au pluriel. Quoi qu'il en soit, une intégration se planifie en fonction des limites de capacités et des handicaps, des obstacles et des facilitateurs (appuis et adaptations) qui peuvent être proposés.

Nous sommes bien entendu d'accord qu'une intégration doit être « bénéfique pour l'enfant », il n'en reste pas moins que cette exigence demeure vague et dépendra, dans la majorité des cas, des moyens qui seront fournis. Il n'est absolument par certain, du reste, que les placements en institution soient toujours bénéfiques à l'enfant.

Une intégration ne doit pas porter « préjudice à la qualité de l'enseignement en général » ; là encore le résultat dépendra largement de l'adéquation des soutiens et des adaptations mis en place.

Heureusement, un passage précise que l'intégration (...) « *doit répondre à ses besoins par des mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui* ». En s'appuyant sur cet article, les parents et les professionnels devraient pouvoir exiger une véritable évaluation des besoins et des prestations qui garantissent une intégration de qualité.

En conclusion, il paraît urgent de réactualiser la loi à la lumière des expériences en matière d'intégration et de l'évolution des idées. Peut-être pourrions-nous nous inspirer de l'ouverture du canton du Valais et de la sagesse des autorités fribourgeoises qui, dans le règlement d'exécution de la loi scolaire fribourgeoise, stipulent : « **la nature et la gravité du handicap ne paraissent pas constituer un obstacle sérieux** » (art. 26. al.b).

*Dossier rédigé par Louis Vaney
avec la contribution de Christine Debruères*

Bibliographie sommaire :

- ***ABDALLAH-PRETCEILLE, M.** (1992). Quelle école pour quelle intégration ? Paris : Hachette.
- ***BAILLARGEON, M.** (1986). Entrez dans la ronde... L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Québec : Gouvernement du Québec : les publications du Québec.
- ***CHAPIREAU, F. CONSTANT, J. & DURAND, B.** (1997). Le handicap mental chez l'enfant. Une synthèse neuve pour comprendre, agir, décider. Paris : ESF.
- ***FOUGEYROLLAS, P. & al.** (1997). Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap. Québec : CQCIDIH/SCCIDIH
- ***HAMONET C.** (2000). Les personnes handicapées. Paris : PUF.
- Le retard mental : définitions, classification et systèmes de soutien. (9^e édition). Edisem. Maloigne. Québec. 1994.
- ***O'BRIEN, J., FOREST, M.** (1992). L'intégration en action. Comment améliorer l'école en accueillant dans les classes régulières ces enfants présentant des besoins particuliers ? Montréal : Les éditions de la collectivité. IQSM.
- ***ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. (1988).** Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités, désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies. Paris: CTNERHI, INSERM.
- ***VANEY, L. (1998).** La classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (OMS) : un regard différent, des évaluations et des interventions mieux ciblées. Cahiers de psychiatrie, 24, 185-208.
- ***VANEY, L. DEBRUERES C.** (1999). La participation scolaire des élèves handicapés ou en grande difficulté. Educateur, 5, 18-20.
- ***VANEY, L.** (1997). L'intégration scolaire des élèves handicapés mentaux : des valeurs et concepts aux pratiques. In Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ? Vous avez dit pédagogie. Neuchâtel : Fac. de lettres. Université de Neuchâtel, 5-22.
- ***VANEY, L.** (1998). La classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps : un concept en évolution. Apport, critiques et révision de la CIH. Pro Infirmis. Inforum, 2, 4-11.
- ISALINE PANCHAUD MINGRONE, HEIDI LAUPER.** Une collaboration d'insieme, fédération suisse des associations de parents de personnes mentalement handicapées et HIKI, association d'aide aux enfants traumatisés cranio-cérébraux (2001). Intégration : l'école en changement, expériences et perspectives. Maison d'édition Paul Haupt, Berne.184 p.

Intégration scolaire (2)

I. REPERES HISTORIQUES

En 1981, au sein du département de l'instruction publique est créée la commission permanente de l'intégration. En 1986, la loi sur l'instruction publique du canton est modifiée et apparaît l'art. 4A relevant de l'intégration des personnes handicapées dans des classes ordinaires.

Au sein de l'**apmh**, des dossiers consacrés à l'intégration scolaire ont été mis en place dès la même année. Cependant, il a fallu attendre le début des années 90 pour que s'initie le réel combat des parents de l'association pour l'intégration scolaire de leurs enfants.

A cette époque, un groupe composé de parents motivés dont les enfants avaient, pour la plupart, bénéficié d'une intégration dans la petite enfance en milieu pré-scolaire et/ou à l'école primaire dans le cadre du centre d'appui des Voirets, s'est formé avec un seul but : l'ouverture au cycle d'orientation d'une classe intégrée à l'exemple de ce qui avait été créé pour le niveau primaire aux Voirets.

A ce groupe se sont joints, dès le début, des professionnels de l'éducation et des amis, tous membres de l'**apmh** et convaincus, comme l'étaient les parents, de l'importance du maintien d'un cursus d'intégration scolaire pour les jeunes atteignant l'âge d'entrée au cycle.

En 1994, les autorités du Département de l'instruction publique refusaient l'ouverture de cette « classe intégrée » au cycle d'orientation des Voirets, qui aurait permis à plusieurs adolescents mentalement handicapés de poursuivre les projets pédagogiques entrepris pour eux à l'école primaire.

Cette décision avait alors amené l'apmh à déposer au Grand Conseil, en décembre 1994, une pétition munie de 5'641 signatures qui déboucha sur une motion, déposée par des députés représentant tous les partis, dont nous vous livrons ci-dessous le texte :

1. Motion 1001 du Grand Conseil

En juin 1995, à l'unanimité, le Grand Conseil, considérant:

- *qu'il existe depuis 1990 des classes intégrées dans l'enseignement primaire permettant à des enfants mentalement handicapés de suivre un enseignement spécialisé tout en bénéficiant d'une intégration partielle mais régulière dans les classes ordinaires;*
- *que le cycle d'orientation intègre depuis plusieurs années, de manière régulière, des adolescents présentant un handicap moteur ou sensoriel;*
- *les articles de la LIP concernant les objectifs de l'école publique, l'intégration scolaire des handicapés et les relations avec la famille,*

invite le Conseil d'Etat:

- *à présenter au Grand Conseil une évaluation de l'expérience de la création de classes intégrées dans l'enseignement primaire;*
- *à définir sans délai, en accord avec les parties concernées, les critères favorables à la mise sur pied de projets réalistes permettant de poursuivre au sein du cycle d'orientation les projets pédagogiques entrepris pour les enfants sortant des classes intégrées du primaire;*

- à mettre en place une fois ces critères définis, une (des) structure(s) permettant d'offrir une intégration au cycle d'orientation (classe intégrée et/ou intégration individuelle) aux adolescents mentalement handicapés susceptibles d'en bénéficier;
- à évaluer de manière continue l'adéquation entre la (les) structure(s) mise(s) en place et les objectifs poursuivis par l'intégration d'adolescents mentalement handicapés au cycle d'orientation.

2. Motion 1001: réponse du Conseil d'Etat

Ce n'est que quatre ans plus tard (!), le 8 septembre 1999, que la Présidente du Département de l'instruction publique et du Conseil d'Etat répondait à cette motion en refusant toute idée de classe intégrée au cycle d'orientation:

« ...qui ne pourrait pas s'articuler harmonieusement avec les classes régulières en raison principalement du rythme horaire très marqué de celles-ci. Il y aurait donc un risque majeur de marginalisation d'une classe intégrée, ce qui serait totalement contre-productif pour les élèves qui la fréquenteraient et ce qui ne permettrait pas d'atteindre les objectifs de meilleure prise en compte de la différence et de tolérance par les autres élèves. Comme la multiplication de classes intégrées ne peut être envisagée, en raison du faible nombre d'élèves susceptibles d'y être accueillis, les jeunes gens et jeunes filles handicapés ne pourraient être assurés de trouver une classe dans leur quartier et seraient astreints à des déplacements qui leur feraient perdre le bénéfice d'avoir tissé des liens privilégiés avec leurs camarades de l'école primaire.

Enfin, la situation des finances publiques impose de ne pas engager des moyens importants dans la création d'une structure nouvelle dont l'efficacité n'est pas raisonnablement garantie.

Les mesures préconisées vont dans le sens d'une amélioration des intégrations individuelles qui devraient permettre de mieux répondre à ce type de demande. Parallèlement, l'évaluation devrait nous conduire à développer d'autres réponses ».

3. Quelques citations

Nous vous livrons ci-dessous quelques citations de nos représentants politiques relevées lors du débat sur l'intégration scolaire au cycle d'orientation au Grand Conseil le 29 septembre 1999:

***« Dans quel but veut-on intégrer les enfants handicapés au cycle d'orientation? Si le but est l'apprentissage, l'éducation, l'instruction, il faut en fixer les conditions, sinon, je dis carrément: c'est une hypocrisie... », (...)* "Il faut peut-être aussi, pour réussir à intégrer des élèves au cycle d'orientation, et c'est là que le bât blesse, parce que le rapport n'en dit pas un mot, réviser la philosophie de l'école ».**

Mme Erica Deuber Ziegler (Alliance de gauche)

« ... Une première constatation s'impose: une intégration d'enfants différents est plus facile dans les petits degrés que plus tard. Dès l'adolescence, des solutions spécifiques doivent être trouvées. Un suivi pédagogique qui corresponde à la problématique de chaque enfant devrait être mis en place ».

Mme Janine Hagmann (parti libéral)

« ... les services très spécialisés, le Service médico-pédagogique mais d'autres aussi dans l'administration, ont tendance à dire: tout va très

bien, merci, rompez! Il appartient, sur ce point également, que le chef du département fasse passer ce message par un filtre critique, parce qu'il est, comme élu, le représentant, je dirais, de « l'utilisateur potentiel ». Le message que je ferai passer à mes anciens collègues du Service médico-pédagogique est le suivant: l'insatisfaction des milieux concernés, des parents et des proches n'est pas un « emmerdement » mais comme le disait Jacques Vernet « un engrais qui permet de faire mieux » ».

M. Albert Rodrik (parti socialiste)

« ... maintenant nous devons savoir quelles seront concrètement les conséquences de notre motion ».

M. Roger Beer (parti radical)

« Le temps passé en classe a été de 2 heures par semaine. Pour nous cela ressemble plus à du « tourisme intégratif » qu'à de l'intégration! ».

Mme Nicole Castioni-Jaquet (parti socialiste)

« ... on ne fait jamais assez pour les enfants et les adolescents qui ont des besoins spéciaux ».

Mme Marie-Françoise de Tassigny (parti radical)

4. 1994 à 2001: l'attente

Le travail et la mobilisation des membres de l'**apmh** pour la récolte des signatures de la pétition ont été émués par la longue attente d'une réponse. Quatre ans après, les militant 94 avaient d'autres problèmes en tête. Entre temps, leurs enfants avaient grandi et n'avaient pas pu bénéficier de l'intégration escomptée. La réponse reçue en 1999 acheva de démobiliser ceux qui avaient tant donné.

Durant ces années qui ont suivi, les parents ont malheureusement dû constater que, concrètement, il ne se passait pas grand-chose: seuls quelques jeunes ayant pu bénéficier d'une intégration au cycle d'orientation très limitée (de l'ordre de 2 heures par semaine!).

5. 2001: la reprise

Face au peu de changements et développements observés, en 2001, la Commission consultative de l'intégration scolaire a formé un groupe de travail sur la question de l'intégration scolaire des personnes mentalement handicapées au cycle d'orientation (lire II.2.).

Au printemps 2002, le rapport de ce groupe a été adopté à l'unanimité des membres de la commission (qui représente tous les partenaires concernés): il demandait, d'une part, l'ouverture d'une classe intégrée pour un petit groupe d'adolescents et, d'autre part, une intégration individuelle (avec appui) à temps quasi-complet pour deux autres jeunes. Malheureusement, une fois encore en juin, Madame Martine Brunshawig Graf a refusé d'ouvrir une telle classe et a très fortement limité (dans un premier temps, tout au moins) le temps d'intégration prévu pour les deux jeunes adolescents concernés.

L'**apmh** a donc demandé à être reçue par la cheffe du département, ce qui a été fait le 5 juillet 2002, en présence des principaux cadres concernés du Département de l'instruction publique. A l'occasion de cette séance, nous avons été surpris d'apprendre, par la bouche notamment du directeur général du cycle d'orientation, qu'une des causes importantes de blocage de l'intégration au secondaire était d'ordre financier. Cet argument avait déjà été avancé en 1999 dans la réponse du Conseil d'Etat à la motion 1001 mais cela nous a d'autant plus étonnés que les coûts de l'intégration devraient rester assez modestes; en fait, en bonne

partie, il devrait plutôt s'agir d'un "transfert de coûts", le placement en institution de ces jeunes n'étant pas gratuit!

6. Groupe de parents interne à l'apmh

C'est en 2001 également que s'est reformé au sein de l'apmh un groupe de parents concernés par l'intégration scolaire de leurs enfants et bien décidés à faire évoluer la situation. Ce groupe est ouvert à tout membre de l'association qui souhaiterait apporter ses compétences pour faire bouger les choses. Le groupe échange et réfléchit sur les cas individuels des enfants et jeunes intégrés et travaille sur la formulation de propositions concrètes pour favoriser l'intégration scolaire des enfants mentalement handicapés.

7. Exemple de Yoann

A la rentrée 2002, le jeune Yoann, âgé de 13 ans aurait pu bénéficier d'une intégration au cycle d'orientation. Pourtant, en juin 2002, après 6 années d'intégration scolaire quasi-totale dans une classe de l'école primaire avec le soutien du centre d'appui des Voirets, ses parents ne savaient toujours pas ce qui attendait leur fils à la rentrée (au mieux, semblait-il, quelques heures d'intégration par semaine). Aujourd'hui, les faits sont tout autres (lire plus bas le témoignage "Yoann va au cycle"). En effet, Yoann fréquente maintenant l'école publique durant 22 heures par semaine. Cette intégration a été rendue possible grâce au travail de persuasion de toutes celles et ceux, parents et professionnels, qui se sont battus pour obtenir un projet adapté à ses besoins. Avec un encadrement adéquat, tout se passe au mieux pour lui. Seulement, actuellement, ce ne sont que deux adolescents qui ont pu bénéficier de ce type d'intégration au cycle d'orientation à la rentrée 2002-2003, le combat doit donc continuer...

II. INTEGRATION AU CYCLE D'ORIENTATION

Dans ce 2^{ème} chapitre du dossier, nous allons reprendre en détail des éléments mentionnés dans le 1^{er} chapitre intitulé "Repères historiques".

1. Les motifs en faveur de l'intégration des adolescents mentalement handicapés au cycle d'orientation exprimés par l'apmh

Le texte ci-dessous a été transmis à la sous-commission "intégration scolaire des personnes mentalement handicapées au cycle d'orientation" à la demande de son président, Monsieur R. Vuataz. Il importe de garder à l'esprit que ce texte a été élaboré pendant les travaux du groupe de travail.

Nous rappelons que les bénéfices observés au niveau de l'école primaire pour les partenaires de l'intégration (élèves handicapés ou non, parents, professionnels, etc.) sont les mêmes dans le cadre du cycle d'orientation pour autant que les aides et les aménagements nécessaires soient prévus. Les conditions peuvent changer, les finalités restent identiques.

Parce qu'il correspond aux options que nous défendons, nous reprenons un paragraphe du rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la motion concernant l'intégration de jeunes mentalement handicapés dans l'école obligatoire (Motion M 1001-A. p. 7941. Séance du 29.10.1999):

"L'intégration des enfants handicapés mentaux est un moyen de développer et de renforcer, d'une part l'identité de la personne, d'autre part les compétences sociales, langagières et intellectuelles, jamais nulles, jamais achevées. Conjointement, l'intégration vise à développer le respect de la différence et la solidarité chez les élèves non handicapés, les citoyens de demain".

Nous estimons que le cycle d'orientation peut offrir des occasions multiples d'apprentissages, des stimulations grâce aux modèles que les adolescents non handicapés peuvent offrir et aux aides qu'ils peuvent apporter.

Le cycle, du fait de ses objectifs et de ses moyens, représente un cadre valorisant et dynamisant pour la personne handicapée pour autant que les mesures de différenciations indispensables soient proposées et que des appuis par des professionnels compétents soient dispensés.

Le côtoiement, l'entraide, les meilleures connaissances réciproques qui en découlent, peuvent avoir des conséquences sur le climat de la classe, les attitudes et la maturation des adolescents non handicapés.

Pour les professeurs, pour autant que certaines aides leur soient apportées et que des sensibilisations soient proposées, l'intégration permet de relever de nouveaux défis, de développer d'autres intérêts, d'acquérir des expériences plus larges et d'en faire bénéficier sa classe.

Pour les parents des élèves handicapés, l'intégration diminue l'impression de marginalisation, fournit un cadre de référence (pour autant qu'un projet soit rédigé et partagé), leur garantit que des efforts sont fournis pour stimuler au maximum leur enfant et les aide aussi à mieux comprendre ses difficultés.

Une argumentation en faveur de l'intégration peut aussi se bâtir en partant des textes légaux:

Même si le premier alinéa de l'article 4A de la Loi sur l'instruction publique (Intégration scolaire des handicapés) reste confus et devrait être réactualisé (lire IV.1.), il nous paraît important d'attirer l'attention sur deux passages.

D'une part, il nous est rappelé que les adolescents sont concernés (al. 1) et, d'autre part, il est question de "*mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui*" (al.2).

Pourtant:

- ne pas tenir compte du cursus scolaire de l'élève au niveau primaire, de ses succès et expériences en matière d'intégration et décider quasi systématiquement son passage en structure spécialisée dès 12 ans,
- n'intégrer que quelques personnes pour une à deux heures par semaine quel que soit leur passé scolaire,
- attendre plusieurs mois à la rentrée pour étudier des possibilités d'intégration en fonction de la bonne volonté des partenaires,
- ne pas offrir les appuis qui étaient dispensés au niveau primaire alors que les conditions sont certainement plus difficiles,

- ne pas offrir des opportunités de stimulation et de socialisation avec des pairs non handicapés, constituent des mesures que nous estimons restrictives et qu'il serait temps de changer.

Enfin, rappelons que le cycle d'orientation fait partie de la scolarité obligatoire et à ce titre nous demandons que le passage à cet ordre d'enseignement soit coordonné et harmonisé de façon à garantir la continuité du projet d'intégration des élèves handicapés. Ceci devrait du reste être facilité puisque les prestations du Service médico-pédagogique s'adressent à tous les mineurs de notre canton.

Pour notre association il est extrêmement important que la commission reprenne le rapport du Conseil d'Etat susmentionné. Qu'elle fasse le point sur ce qui a été ou n'a pu être concrétisé à partir des propositions du Conseil d'Etat, (cf. 4.2.2 p. 7953 du rapport) et qu'elle analyse les raisons de ces lacunes. Partant de cette réflexion et prenant en compte les éventuelles évolutions des données, la commission devrait être en mesure de proposer de nouvelles stratégies visant à rendre effective l'intégration des adolescents mentalement handicapés au cycle d'orientation « en fixant des délais, en mettant un cadre et indiquant une intention politique sans ambiguïté » comme le stipulait Mme Brunshwig Graf dans sa réponse à la motion précitée (p. 7967).

2. Constitution de la sous-commission chargée de « l'intégration scolaire des personnes mentalement handicapées au cycle d'orientation » au sein de la commission consultative de l'intégration scolaire

C'est en mars 2001, que la commission consultative de l'intégration scolaire des personnes handicapées a décidé de reprendre la réflexion relative au cycle d'orientation.

Lors des débats précédant cette décision, les arguments suivants furent énoncés:

- **Dans sa réponse à la motion du Grand Conseil, Mme Brunshwig Graf avait opté pour l'intensification des intégrations individuelles plutôt que la création d'une classe intégrée.**

Constat : 17 mois après cette décision, non seulement le nombre d'intégrations n'avait pas augmenté (une diminution pouvait au contraire être observée) mais les professionnels concernés ne semblaient pas avoir saisi les intentions de la Conseillère d'Etat. Il apparaissait en outre que l'intégration scolaire ne figurait plus explicitement au rang des priorités de la structure spécialisée pour adolescents et que la conception des appuis différait grandement de ce qui avait porté ses fruits au niveau primaire.

- Dans la même réponse, la Présidente avait déclaré que « ***l'évaluation de la structure expérimentée par le collège de Bois-Caran se fera au gré de réunions régulières*** » regroupant des représentants des directions concernées, des professionnels impliqués, de l'Association des parents d'élèves du cycle d'orientation du collège de Bois-Caran et des parents

des élèves handicapés sur la base de critères élaborés par le Service de la recherche en éducation.

Constat : les représentants des parents n'ont pas été invités à ces réunions et le Service de la recherche n'a pas été mandaté pour élaborer des critères d'évaluation.

Ainsi, le "projet opérationnel dès la rentrée 1999" qui « pourra en cas d'évaluation positive, servir de modèle aux autres établissements du cycle d'orientation » (citations des phrases de la réponse du Conseil d'Etat) n'a pas vraiment vu le jour et la généralisation du concept attend toujours...

- **Dans le rapport du Conseil d'Etat, il était aussi fait mention du « rôle de la sous-commission qui a déjà travaillé sur cet objet et qui ne pourrait assurer un soutien et collaborer au suivi des intégrations (ou des tentatives d'intégration) au cycle d'orientation » (p. 7948 du rapport).**

Constat : la sous-commission a renoncé à se réunir en mai 2000 en raison notamment du faible temps d'intégration offert et du petit nombre d'adolescents handicapés intégrés.

Pour terminer, nous retiendrons 3 autres arguments en faveur de la reprise des réflexions qui ne laissèrent pas insensibles les membres de la commission plénière :

- **Des élèves handicapés qui avaient vécu des intégrations satisfaisantes dans les derniers degrés du primaire allaient voir leur scolarité interrompue et devraient rejoindre des institutions spécialisées avant la fin de leur scolarité obligatoire et ce, faute de moyens.**
- **Des doléances ont été exprimées par des enseignants du niveau secondaire se trouvant mal informés et peu soutenus lors des intégrations.**
- **L'évolution des cantons romands comme le Valais et Fribourg, démontre qu'une politique volontariste et novatrice peut déboucher sur des résultats encourageants.**

Suite à ces débats, la commission a constaté l'évolution des attitudes concernant l'intégration et une plus grande tolérance à la différence. Elle a souligné que l'hétérogénéité croissante des élèves dans les classes implique une plus forte individualisation de l'enseignement. Cette situation représente une charge supplémentaire pour les enseignants mais aussi une opportunité pour l'intégration des élèves handicapés.

La sous-commission était composée de représentants:

- **des directions du cycle d'orientation, du Service médico-pédagogique et de l'enseignement primaire,**
- **d'associations de parents (cycle et apmh),**
- **de l'association des enseignants du cycle d'orientation,**
- **du service de la santé de la Jeunesse,**
- **de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,**

- de personnes-ressources (inspecteurs spécialisés et psychologue du cycle d'orientation).

La sous-commission, présidée par Roland Vuataz, président de la commission plénière a tenu 7 séances entre le 30 avril 2001 et le 21 février 2002 et certains de ses membres se sont déplacés à Martigny pour mieux connaître les pratiques en cours dans le canton du Valais. En outre, dans la phase finale, les responsables exécutifs se sont rencontrés pour évaluer les moyens à engager en cas d'accord de la Présidente du Département de l'instruction publique.

Il est important de souligner que les travaux du groupe ont porté sur des aspects théoriques (définitions, concepts, résultats, etc.) et sur des aspects d'organisation générale (structures à mettre en place, avantages, désavantages, etc.). Par souci de réalisme et d'efficacité, ces réflexions se sont aussi appuyées sur des cas concrets de jeunes en voie de quitter l'enseignement primaire. Ce dernier point a été l'objet d'une vive critique de la cheffe du Département de l'instruction publique.

- a) Un rapport volontaire soutenu à l'unanimité par la commission plénière

Le rapport du groupe de travail, adopté unanimement par ses membres, après des constatations quant au fond, à la forme et à l'opportunité extrêmement favorables au développement de l'intégration au cycle d'orientation, a formulé les propositions suivantes :

- Constitution d'une classe intégrée pour 8 adolescents au Collège de Bois-Caran à Collonge-Bellerive dont la date est à déterminer mais au plus tard en janvier 2003.
- Développement des intégrations individuelles pour 2, voire 3 adolescents, dans le collège le plus proche, si possible, de leur domicile (à noter que ce nombre, basé sur une étude de cas, concernait la rentrée 2002 mais qu'il ne représente par un chiffre limité pour la suite).

Le rapport contenait également des recommandations relatives à l'élargissement de l'éventail des cours proposés, aux types d'aides à prévoir (soutien scolaire, appuis thérapeutiques, appuis aux enseignants, aides aux partenaires) et à la coordination du projet individualisé (personne de référence).

Ce rapport, soutenu à l'unanimité par la Commission plénière, a été adressé au mois de mai 2002 à Madame Brunschwig Graf en lui demandant de bien vouloir étudier dans des délais permettant sa mise en place dès la prochaine rentrée scolaire.

- b) La réponse de la Conseillère d'Etat, un retour à la case départ...

En juin 2002, la cheffe du Département de l'instruction publique, après avoir salué l'important travail accompli par les membres de la sous-commission chargée de faire des propositions pour l'intégration des adolescents mentalement au cycle d'orientation, annonce que le

Département de l'instruction publique entre en matière sur l'intégration individuelle de 2 adolescents concernés. **Cependant, elle relève qu'une intégration au cycle à temps presque complet constitue un défi qui ne peut être relevé pour le moment.**

Suivent des recommandations relatives au temps d'élaboration et de réalisation du projet qui doit être construit par les personnes immédiatement concernées et englober les objectifs de scolarisation et de socialisation ainsi que des considérations sur le coût des mesures. A noter que dans les semaines qui suivirent, le temps d'intégration des deux jeunes a été estimé, du moins pour une première période, à une durée d'environ 10 heures hebdomadaires sur 32.

Quant à la proposition de classe intégrée, elle est écartée une fois de plus par la Présidente. **Pour elle, les conditions de mise en place d'une telle classe ne sont pas réunies, notamment, en raison des réticences et des inquiétudes de la direction et du corps enseignant du Collège de Bois-Caran ainsi que de celles des collaborateurs du Centre Lac mais également en raison des moyens importants qui seraient nécessaires à sa création.**

c) La réponse du Département à l'apmh

Dans une lettre datée du 10 juillet adressée à l'apmh, confirmant les termes exprimés lors de la rencontre avec les représentants de l'apmh le 5 juillet 2002, la Présidente déclare: « En ce qui concerne la problématique générale de l'intégration au cycle d'orientation d'enfants mentalement handicapés, il convient de reprendre les conclusions de la réponse du Conseil d'Etat à la motion 1001, d'examiner les suites qui ont été données et préciser les rôles de chaque partenaire dans les travaux qui doivent encore être accomplis ».

Pour l'instant, comment ne pas vivre cette réponse comme un retour à la case départ et ne pas partager l'amertume de notre délégué à la commission d'intégration qui déclarait que « la commission ne peut pas se contenter de devenir un café philosophique, elle doit faire un travail concret ». En effet, si la commission doit rester dans des généralités, l'apmh n'y aura plus sa place. En effet, quel avantage aurions-nous à siéger dans une commission alibi?

III. INTEGRATIONS INDIVIDUELLES ET CLASSE INTEGREE: DES MODALITES COMPLEMENTAIRES

Dans le précédent dossier, Bulletin no 174, nous avons publié un tableau situant les diverses formules d'intégration scolaire (9 modèles pouvant se combiner). Les propositions contenues dans le rapport de la commission d'intégration se référant à 2 modèles, à savoir les intégrations individuelles et la classe intégrée, nous estimons utile d'en rappeler les principales caractéristiques.

1. Les intégrations individuelles

Dans ce cas l'élève handicapé suit à temps partiel ou à temps complet les cours dispensés dans une classe ordinaire (au cycle d'orientation on pourra parler de classes ordinaires). Généralement la personne bénéficie, selon ses besoins, d'appuis humains ou/et techniques (dans la classe ou à l'extérieur) et d'adaptations. Les adaptations peuvent concerner l'environnement physique (aménagement architecturaux ou matériels) ou social (les objectifs, le programme, les consignes, les documents, l'évaluation, les attitudes, etc.).

Il faut se souvenir que sans adaptations le risque est grand de faire vivre à la personne une situation d'assimilation ou une "simple" insertion (voir dossier Bulletin no 174). Toujours selon les besoins, des traitements thérapeutiques sont dispensés pendant ou en dehors du temps scolaire en s'appuyant sur les moyens existants.

L'élève intégré à temps partiel peut fréquenter pendant le reste du temps une classe spécialisée ou intégrée, une institution ou parfois d'autres structures.

Ce modèle, lorsqu'il est bien suivi, permet de fréquenter l'école de son quartier, de développer un sentiment d'appartenance à la classe et à l'école, d'y jouer progressivement ses rôles d'apprenant et de s'y faire des copains que l'on retrouve en dehors des heures scolaires.

Lorsque l'intégration a lieu à temps complet (ou presque) les déplacements sont réduits. On comprendra que le succès de l'intégration individuelle repose largement sur l'élaboration d'un projet personnalisé, harmonisé avec un projet d'école réalisé avec tous les partenaires concernés directement ou indirectement.

2. La classe intégrée

Il s'agit d'une unité spécialisée regroupant des élèves manifestant des limites de capacités. Cette classe est située dans un bâtiment scolaire ordinaire qui accueille des élèves d'âges correspondant. En étant insérée physiquement dans l'école, la classe favorise le côtoiement entre tous les élèves lors d'activités réunissant plusieurs classes et lors des récréations.

Idéalement la classe intégrée est tenue par deux professionnels spécialisés (cela va dépendre notamment des handicaps des élèves et de leur nombre), l'un d'eux se chargeant plus spécifiquement des intégrations individuelles. Car, il faut le souligner, si la classe intégrée organise ses propres activités avec un groupe d'élèves, qui peut varier selon les moments, cette formule est une plate-forme d'où sont organisées des intégrations individuelles dont la fréquence et la durée sont fixées en fonction du projet de l'élève et bien entendu du degré d'acceptation des titulaires des classes ordinaires.

Evidemment, le fait que les enfants handicapés soient regroupés dans un quartier qui ne corresponde pas forcément à leur lieu d'habitation, diminue les opportunités de nouer des liens extrascolaires. Par contre un sentiment d'appartenance entre les élèves handicapés peut avoir pour certains des effets rassurants et structurants, alors que pour

d'autres ils seront vécus comme un moyen de catégorisation stigmatisant. On saisit là toute l'importance d'un projet d'école qui précise la place de la classe, les rôles des partenaires et les modalités de participation.

Dans certains pays ces classes sont en fait des classes-ressources dans lesquelles viennent les élèves entre deux activités intégrées pour se ressourcer ou réaliser des activités adaptées.

Comme on peut le constater, intégrations individuelles et classe intégrée peuvent être considérées comme des formules complémentaires qui permettent d'élargir l'éventail des choix des partenaires et surtout de proposer la solution la plus pertinente en fonction des besoins des élèves. En ce qui concerne le cycle, le refus de lancer une classe intégrée, même pour une période limitée dans le temps afin de permettre une évaluation, nous étonne et nous déçoit. Premièrement parce que cette formule est considérée comme une réussite au niveau primaire, deuxièmement parce que des moyens importants ont été consentis dans le secondaire pour mettre en place des classes-ateliers à l'intention d'élèves manifestant des lacunes scolaires importantes généralement couplées avec des difficultés sociales et comportementales.

IV. ETAT DES LIEUX DE L'INTEGRATION SCOLAIRE A GENEVE

Aujourd'hui, à Genève des enfants et adolescents sont intégrés dans des classes ordinaires de l'instruction publique. M. Jean-Paul Biffiger, directeur adjoint, responsable de l'enseignement spécialisé a eu l'amabilité de nous fournir un état des lieux de la situation au 18 novembre 2002, soit:

1. Centre d'appui de Vermont

Sur 7 élèves accueillis dans le centre, 2 sont intégrés à mi-temps avec des appuis de l'ordre de une à deux demi-journées par semaine, 5 fréquentent une classe intégrée.

2. Centre d'appui des Voirets

Sur 19 élèves accueillis dans le centre, 5 sont intégrés à mi-temps avec des appuis de une à deux demi-journées par semaine, 15 fréquentent 2 classes intégrées, à raison de 7 et 8 élèves dans chaque classe.

3. Centre pour adolescent du Lac

Sur 19 élèves accueillis, 2 élèves sont intégrés dans un cycle d'orientation à temps partiel, à raison de une demi-journée chacun par semaine et 1 élève est intégré dans une école privée à temps partiel à raison également de une demi-journée par semaine.

4. Centre pour adolescents de Bellerive

Sur 11 élèves accueillis, 2 élèves sont intégrés dans une école primaire à temps partiel, à raison de une demi-journée par semaine chacun.

5. Ecoles de formation pré-professionnelle de Conches et de St-Gervais

2 élèves sont intégrés dans les cycles d'orientation de leur quartier à raison de six demi-journées par semaine avec des appuis de une demi-journée pour chacun.

V. DES CONDITIONS NECESSAIRES POUR REUSSIR L'INTEGRATION: LES SOUHAITS DE L'APMH

L'apmh reconnaît les efforts qui sont fournis et tout particulièrement par les acteurs du terrain. Néanmoins, l'analyse critique des intégrations passées et actuelles nous montre que beaucoup d'énergie est dépensée, que des situations demeurent difficiles à gérer (et notamment leur continuité durant la scolarité de l'élève) parce que certaines conditions de base ne sont pas encore réunies.

L'apmh s'engage à mettre tout en œuvre pour que les aspects prioritaires suivants soient améliorés :

1. Une loi qui stipule clairement le droit des élèves handicapés à l'intégration scolaire et la mise en place de critères d'intégration explicites.
Actuellement la loi, à cause de son manque de précision terminologique, peut être détournée: « L'enseignement public pourvoit à l'intégration totale ou partielle des enfants ou adolescents handicapés dans une classe ordinaire, spécialisée ou dans une autre structure ». Elle demeure également vague « l'intégration doit être faite en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique pour l'enfant (...) sans porter préjudice à la qualité de l'enseignement en général ». Nous avons déjà relevé l'ambiguïté de ces termes dans notre dossier du Bulletin no 174 et nous n'y reviendrons donc pas.
2. Une commission cantonale de l'intégration des élèves handicapés mandatée pour étudier des thèmes en profondeur et dont les conclusions sont prises en considération par les autorités.
Lors de la rencontre entre l'apmh et la présidente du Département de l'instruction publique, relative à l'intégration des adolescents au cycle d'orientation, cette dernière a reproché à la commission d'avoir travaillé sur des cas particuliers et de ne pas s'en être tenue à son mandat, à savoir de proposer au département « des mesures générales ». Quant aux conclusions unanimes de la commission, on a pu voir le sort qui leur a été réservé...
3. Un véritable projet d'intégration (de scolarisation) et de développement individualisé réalisé en partenariat avec les parents dans le respect des fonctions de chacun.
Il a fallu plusieurs années pour faire accepter le PEPSI (appelé aujourd'hui le DARI: document annuel de référence individuel). Pourtant les résistances demeurent. Rappelons que le projet individualisé devrait englober les étapes allant du pré-scolaire à la fin de la scolarité obligatoire.
4. Des projets d'école qui englobent le projet d'intégration des élèves handicapés.
Afin que le projet individualisé puisse se dérouler de manière harmonieuse d'une année à l'autre, que le passage d'une classe à l'autre ne soit plus vécu avec incertitude et appréhension, l'ensemble des

professionnels d'un bâtiment scolaire doit pouvoir anticiper, préparer et garantir le suivi de l'intégration en adaptant son projet d'école.

5. Des enseignants des classes ordinaires informés, sensibilisés et formés pour qui chaque enfant est un apprenant et dont la différence est prise en compte.
Les formations de base et continues relatives à l'intégration demeurent très rares, voire inexistantes certaines années.
6. Des partenaires qui doivent bénéficier d'appuis et de moyens adéquats.
Les enseignants des classes intégrantes, les collègues de l'école, les pairs handicapés ou non doivent pouvoir compter sur des appuis et bénéficier d'adaptations qui leur permettent de voir l'intégration comme un enrichissement et non pas comme une surcharge.
7. Des élèves qui prennent conscience que la différence n'est pas synonyme d'infériorité.
Il a été dit plus haut que l'intégration vise aussi à développer le respect de la différence et la solidarité chez les élèves non handicapés, les citoyens de demain. Les initiatives permettant de vivre ensemble, de coopérer doivent être accompagnées de moments de réflexion sur la différence, sur les craintes qu'elle suscite et sur ses bénéfices lorsqu'on les surmonte. Des informations, des expositions, en lien avec d'autres thématiques des sciences humaines, pourraient être proposées.
8. La rédaction de projets d'établissement.
Il a été demandé aux enseignants des écoles de l'enseignement primaire de rédiger leur projet d'école, un moyen permettant aux équipes de préciser ce qui existe et de clarifier ce qui est visé. Nous souhaitons qu'une telle démarche soit également entreprise dans les établissements spécialisés.
9. Des solutions variées, offrant de véritables choix.
Vu le grand éventail des situations et des besoins, les propositions d'intégration doivent être variées: l'intégration individuelle à temps complet et la classe intégrée ne sont que quelques modalités parmi d'autres. Comme le dit la loi "L'intégration doit répondre à ses besoins par des mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui (...)". La classe d'intégration, véritable base de lancement des initiatives intégratives, doit être expérimentée au cycle comme elle l'a été dans l'enseignement primaire.
10. Des intégrations et non des assimilations.
L'intégration est une adaptation réciproque, c'est la reconnaissance pour l'élève handicapé de ses différences et la définition, si nécessaire, d'objectifs et de moyens personnalisés. L'intégration sous-entend des appuis aux partenaires et des adaptations de l'environnement, des programmes et des exigences. L'élève doit prioritairement être évalué par rapport à ses propres défis.

En conclusion, le dernier souhait exprimé par l'apmh est de pouvoir compter sur des élus et des responsables scolaires sensibilisés et engagés. En effet, sur un plan général, Genève qui a été une pionnière dans le domaine de l'intégration, peine à passer à la vitesse supérieure, l'intégration stagne (les associations de parents doivent constamment entretenir une certaine pression). Il est grand temps de reprendre des réflexions en profondeur et de proposer des réalisations courageuses et innovantes dont l'école dans son entièreté bénéficiera.

VI. JEU HANDICAP ET INTEGRATION

Le dossier du Bulletin no 174, présentait les notions les plus récentes relatives aux processus de handicap et d'intégration. Le jeu qui suit devrait permettre de tester vos connaissances et votre mémoire...

Reliez chaque énoncé à la notion correspondante (lettre a, b ou c).

1. Paul rencontre des difficultés pour suivre le programme de géographie de 6ème
a/ déficience, 1b/ limite de capacité, 1c/ handicap
2. Un professeur qui parle trop vite pour que ses consignes soient bien comprises
2a/ obstacle, 2b/ appui, 2c/ handicap
3. Claire rencontre des difficultés pour relier les causes et les effets
3a/ déficience, 3b/ limite de capacité, 3c/ handicap
4. L'enseignante spécialisée demande à Jacques d'expliquer comment il procède pour effectuer sa soustraction
4a/ appui, 4b/ handicap, 4c/ adaptation
5. Le spécialiste a diagnostiqué une atteinte au niveau du système nerveux central
5a/ limite de capacité, 5b/ handicap, 5c/ déficience
6. Bien qu'en 5^{ème}, Claire travaille sur des fiches de français de 2^{ème} année
6a/ limites de capacités, 6b/ adaptation, 6c/ appui
7. Pierre ne peut lire les consignes au tableau noir
7a/ déficience, 7b/ handicap, 7c/ limite de capacité
8. Jacques raconte une histoire en utilisant des pictogrammes alors que ses camarades lisent les mots qu'ils ont écrits. De temps à autre, le professeur doit rappeler la consigne et l'encourager
8a/ assimilation, 8b/ insertion, 8c/ intégration
9. Pendant que les élèves travaillent la biologie, Marc fait du dessin
9a/ insertion, 9b/ intégration, 9c/ assimilation

10. M. Samson a accepté Jacqueline dans sa classe malgré les difficultés qu'elle rencontre en raison de ses limites de capacités. Cependant il a été très clair quant aux modalités: elle doit fournir des efforts et suivre le programme comme chaque élève de la classe. Pour l'aider, il lui a fourni l'adresse d'un service d'appui extra-scolaire
10a/ insertion, 10b/ assimilation, 10c/ intégration

Corrections:

1c/ 2a/ 3b/ 4a/ 5c/ 6b/ 7b/ 8c/ 9a/ 10b/

Résultats et commentaires:

Vous avez de 10 à 8 bonnes réponses :

Vous avez bien lu le dossier du Bulletin no 174 ou vous avez une bonne formation... Nous comptons sur vous pour sensibiliser votre entourage.

Vous avez de 7 à 5 bonnes réponses :

Encore un effort, relisez le dossier du Bulletin no 174, ou inscrivez-vous à un prochain cours proposé par l'apmh.

Vous avez de 4 à 2 bonnes réponses :

Il y a du travail car ce n'est pas qu'un problème de vocabulaire, mais un regard différent sur les personnes et leurs situations. Il est temps d'en prendre conscience: le dossier du Bulletin no 174 n'est-il pas resté sous la pile de journaux ? Quoi qu'il en soit les propositions de formation restent toujours valables.

Louis Vaney

Avec la collaboration de Anne-Michèle Stupf

2. Intégration scolaire (1)

Le comité de rédaction du bulletin a souhaité reprendre le thème de l'intégration scolaire dans les bulletins de septembre et de décembre 2002. En effet, au début des années 90, un groupe de parents avait fortement milité pour l'intégration scolaire et avait déposé au Grand Conseil en décembre 1994 une pétition munie de plus de 5'000 signatures pour l'ouverture d'une classe intégrée au Cycle d'Orientation. En 1995, la commission chargée d'étudier cette pétition rendait son rapport au Grand Conseil en l'accompagnant d'une motion invitant le Conseil d'Etat à définir sans délai les critères favorables à la mise sur pied de projets réalistes permettant de poursuivre les avancées de l'intégration au niveau du Cycle d'Orientation. Il a fallu attendre 1999 pour que le Conseil d'Etat remette son rapport au Grand Conseil et que les personnes militant pour l'intégration scolaire essuient le 1^{er} échec de non-entrée en matière sur l'ouverture d'une classe intégrée au Cycle d'Orientation.

En janvier 2001, dans le cadre de la commission consultative sur l'intégration scolaire, commission officielle du département de l'instruction publique, Louis Vaney, délégué de l'Université à cette commission demandait la création d'une sous-commission adolescents en s'appuyant sur des faits démontrant l'immobilisme de la situation (promesses non tenues suite à la motion de 1995). La sous-commission est créée et le délégué de l'**apmh**, Léonard Stein en fait partie. En mai 2002, le rapport de la sous-commission est transmis à Mme Brunschwig-Graf. Ce rapport demande l'ouverture pour la rentrée 2003-2004 d'une classe intégrée au Cycle d'Orientation et le développement de l'intégration individuelle de quelques adolescents handicapés. Un refus est une fois de plus annoncé par la cheffe du département. Pourtant, en 2002, à la différence du contexte de 1994, tous les acteurs de l'intégration, les associations, les représentants des professionnels de l'éducation spécialisée et de l'école ordinaire semblaient tirer à la même corde et pourtant les décisions politiques attendues ne sont pas intervenues.

Ainsi 2 dossiers du bulletin de l'**apmh** seront consacrés à ce thème. Dans ce premier bulletin, nous avons décidé de présenter l'aspect théorique de l'intégration scolaire en rappelant quelques notions fondamentales. Ces notions avaient déjà été traitées en partie dans le bulletin de l'**apmh** no 143 de décembre 1994 et nous avons décidé de les actualiser dans le présent bulletin. Dans le bulletin de décembre, nous vous résumerons les points importants de la pétition de 1994, du rapport de la commission chargée de l'étudier et de la réponse du Conseil d'Etat à la motion déposée. Ensuite, nous vous présenterons les points de la demande de 2002 et commenterons la réponse du département. Finalement, nous vous présenterons le nouveau groupe intégration qui s'est constitué au sein de l'**apmh**, il y a une année et qui finalise actuellement un rapport pour définir ses lignes d'actions et nous permettra d'aborder l'avenir...

INTEGRATION, DEFICIENCE ET HANDICAPS

Rappel de quelques notions fondamentales

A. LA DEFINITION DE LA DEFICIENCE OU DU RETARD MENTAL

Le retard mental : définitions, classification et systèmes de soutien.
(9^e édition). Edisem. Maloie. Québec. 1994.

Pour être valide, un diagnostic de retard mental se fonde sur trois critères :

4. **Un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne**, c'est-à-dire dont le quotient intellectuel (QI) est égal ou en dessous de 70/75.
5. **Des limitations significatives dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif** (limites du comportement adaptatif).
Les domaines retenus : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail).

6. Le retard mental doit se manifester **avant l'âge de 18 ans**.

Notes : Les critères ci-dessus ont été énoncés par l'Association Américaine pour le Retard Mental (AAMR) et ils ont été adoptés par Inclusion international (Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales) et l'apmh y souscrit également.

Il est important de retenir que les trois critères (fonctionnement intellectuel, fonctionnement adaptatif et âge d'apparition) doivent être tous présents sans quoi le diagnostic ne peut être retenu.

Le manuel insiste sur le **rôle de l'environnement**, de ses effets facilitant ou contraignant les facteurs qui influencent le développement et le bien-être de la personne.

Plutôt que de catégoriser comme auparavant les personnes selon leur niveau (retard léger, moyen, sévère et profond), l'AAMR a choisi de classifier les intensités et les genres de systèmes de soutiens en quatre niveaux.

Ainsi on parlera dorénavant de personnes manifestant un retard mental (une déficience mentale) ayant besoin ou bénéficiant de soutiens intermittents, limités, importants ou intenses dans des domaines donnés.

Cette nouvelle approche, positive et optimiste, modifie notre regard et débouche sur la prise en compte individualisée des situations (donc aussi de l'environnement), des caractéristiques et des besoins des personnes. En conséquence chaque individu possède des limites, mais également des forces et des capacités d'évolution qui dépendront en grande partie des moyens mis en place (apprentissage, soutiens, thérapies, aménagements). **En aucun cas une personne ne peut être réduite à une étiquette ou à une catégorie mais bénéficiera d'un projet personnel ajusté en fonction d'une évaluation continue.**

B. DISTINCTION ENTRE ARRIERATION MENTALE (DEFICIENCE MENTALE) ET MALADIE MENTALE

(Les citations proviennent de la prise de position d'Inclusion international. Cobb, H., Mittler, P. 1989).

Maslow postulait que les besoins généraux des êtres humains sont semblables, ce sont les moyens pour y répondre qui diffèrent.

Au niveau des besoins spécifiques, il est cependant important de distinguer la maladie mentale de la déficience mentale ou arriération mentale, car il est indispensable que les traitements et les services appropriés à chaque situation puissent être dispensés.

Il est certain que **l'arriération mentale n'est pas une maladie**, « elle est l'expression de toute une série d'états dus à des atteintes biologiques ou des lésions organiques mais aussi à des causes sociales ou psychologiques complexes. Dans de nombreux cas, la cause spécifique n'est pas connue ».

« L'objectif de la prise en charge de l'individu arriéré est avant tout développemental » c'est-à-dire qu'elle vise à développer prioritairement les capacités et les rôles sociaux de la personne. Dans ce but, et notamment en rapport avec les difficultés conjointes d'adaptation aux exigences culturelles de la société, des aménagements techniques et psychologiques seront généralement nécessaires.

Cependant, comme tout un chacun, la personne dite arriérée mentale peut souffrir de troubles mentaux surajoutés ; il faut dans ce cas « que les personnes handicapées mentales aient, comme tout autre citoyen, accès aux services psychiatriques, si elles en ont besoin ».

« Le terme **maladie mentale** est utilisé pour désigner toute une série de troubles qui perturbent le fonctionnement et le comportement affectif, social et cognitif. La maladie mentale est caractérisée par des réactions émotives inappropriées, de nature et d'intensité variées, par une distorsion plutôt qu'une insuffisance de la compréhension ou de la communication et par **un comportement social inapproprié plutôt qu'incompétent** ».

En fait, la plupart du temps la personne souffrant de **maladie mentale** répond au deuxième critère de la définition de l'arriération mentale (AARM) relatif aux **limitations dans les domaines du fonctionnement adaptatif** (limites du comportement adaptatif) mais pas à celui lié au **fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne**.

« En cas de maladie mentale, il faut d'abord faire un traitement psychiatrique » (médicamentation, psychothérapies variées) et travailler aussi sur l'adaptation et la qualité de l'environnement. Les interventions concerneront davantage la **rééducation** et la **réintégration** des personnes, afin qu'elles reprennent leur mode de vie antérieur, alors que pour les personnes déficientes mentales il s'agira généralement d'**intégration** et d'**adaptation**.

C. DEFICIENCES, LIMITES DE CAPACITES ET HANDICAPS

Les apports de l'OMS et de la Société Canadienne de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps

Une autre approche, que l'on peut qualifier de complémentaire, est issue des travaux de l'OMS et de la Société Canadienne de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (FOUGEYROLLAS et al., 1994). Cette approche modifie incontestablement le regard porté sur les personnes en situation de handicap en ne se focalisant plus exclusivement sur les manques de la personne mais aussi, et surtout, sur les obstacles de l'environnement. Les conséquences pratiques sont importantes tant en matière d'évaluation (la personne ET son milieu), qu'en matière de mise en place de projets individualisés (relatifs à la personne ET à son milieu).

Grâce à ce « concept unificateur », on peut constater que le handicap, qui est un phénomène social, concerne tous les individus à un moment ou à un autre de leur vie et que de nombreuses mesures mises en place pour des personnes manifestant des déficiences et des limites de capacités (voir ces termes ci-dessous) seront utiles à une grande partie de la population. Enfin, le concept de handicap, comme nous le verrons plus loin, est étroitement relié à celui d'intégration.

Nous décrirons ci-après le modèle canadien de Fougeyrollas et de ses collaborateurs qui, à notre sens, a le grand avantage d'être clair et d'avoir généré de nombreuses applications pratiques.

1. La déficience :

« Le degré d'atteinte anatomique, histologique (tissus, cellules) ou physiologique (fonctionnement physique) d'un système organique (ou d'un organe) ».

On parlera de déficiences du système nerveux (et plus précisément du cerveau, du lobe frontal, etc.), des systèmes cardio-vasculaire, musculaire, respiratoire, oculaire, etc.

Lorsqu'un système ou un organe n'est pas altéré, il sera question d'**intégrité**.

Notes : Bien entendu ce niveau, d'ordre médical, ne peut en aucun cas définir un individu, ni l'ensemble de ses besoins. Certaines déficiences, grâce à la prévention, peuvent être évitées et, par des soins, limitées ou supprimées. **On retiendra qu'il ne peut être question ici de déficience mentale (le « mental » n'est pas un organe, mais un ensemble de capacités).**

En ce qui concerne les personnes manifestant des retards mentaux elles peuvent manifester des déficiences (atteintes des organes) très variées, ce qui d'emblée justifie une approche individualisée.

2. Les aptitudes (ou capacités) et les limites de capacités :

« La possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale ».

On parlera là de capacités ou de limites de capacités intellectuelles, langagières, sensorielles, comportementales, motrices, respiratoires, etc.

Notes : Il s'agit de la dimension **intrinsèque** de l'individu, de ses capacités propres, donc **sans tenir compte de ses rapports avec l'environnement (ou de la gêne produite par ce qui l'entoure : conditions, objets, règles, attitudes, etc.)**. Il s'agit d'**activités du corps, de l'esprit, des sens que la personne peut ou ne peut pas effectuer quel que soit le lieu où elle se trouve, quelle que soit l'activité qu'elle réalise**. Par exemple, une personne qui a des limites de capacités motrices (préhension pouce-index) rencontrera des difficultés dans toutes les situations qui feront appel à cette capacité (tenir un crayon, prendre un petit objet, faire des boules en modelage, etc.).

Dans le cas d'une personne vivant avec un retard mental, les limites de capacités peuvent concerner divers domaines comme par exemple la motricité (fine ou globale), la communication (expressive ou réceptive), les capacités intellectuelles (déduction, abstraction, etc.).

Comme on peut l'imaginer les caractéristiques d'une personne à l'autre seront très différentes (la notion de catégorie perd de son sens au profit de l'individu), tout d'abord parce que leurs déficiences seront souvent différentes, mais aussi parce que, comme les limites de capacités, elles seront vécues de manière singulière par la personne et son entourage. A titre d'exemple, deux personnes atteintes de trisomie 21 (mongolisme) pourront manifester des déficiences communes et d'autres personnelles (système respiratoire, cardio-vasculaire, nerveux, etc.), leurs limites de capacités, en nature comme en intensité, pourront varier grandement, autant par leur spécificité (influence notamment des déficiences) qu'en raison des mesures thérapeutiques qui auront été proposées.

Il faut encore noter que certaines capacités ne seront pas touchées et que les thérapies, les apprentissages spécialisés ET non spécialisés auront une grande influence sur le développement des aptitudes.

3. Le handicap (ou situation de handicap) :

Définition adaptée :

« *La réduction des rôles sociaux attendus dans la société en raison de limites de capacités personnelles et d'obstacles de l'environnement* ». (L.V.)

Définition de Fougeyrollas :

« *La réduction de la réalisation des habitudes de vie (appelés aussi rôles sociaux), résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les limites de capacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (facilitateurs et obstacles)*.

Exemples :

Ne pas pouvoir : monter un escalier, retrouver sa classe, écouter des consignes, exécuter une activité scolaire, ranger son matériel, faire un exercice de gymnastique, etc.

Les handicaps, ou inversement les occasions de « participation sociale », pourront concerner les domaines suivants : la nutrition, les soins corporels, la communication, l'habitat, les déplacements, les responsabilités, les relations, la communauté, l'éducation, le travail, les loisirs, etc.

Notes :

Les handicaps deviennent donc la **conséquence sociale** des déficiences et des limites de capacités d'une personne ; ils sont largement tributaires du milieu physique ou social et varient donc dans l'espace (selon les lieux) et le temps.

A titre d'exemple citons le cas d'une personne qui, manifestant des limites de capacités motrices, est très handicapée (donc ne peut jouer certains rôles) dans une école avec des barrières architecturales et peut

pleinement participer socialement (est peu handicapée) dans un centre de loisirs dont le bâtiment a été adapté (rampe, ascenseur, etc.).

On retiendra qu'un handicap peut être réduit (ou, dit autrement, un rôle sera facilité) lorsque des **obstacles physiques ou sociaux** de l'environnement sont atténués ou supprimés et des **facilitateurs** (appuis techniques ou humains, adaptations) sont mis en place.

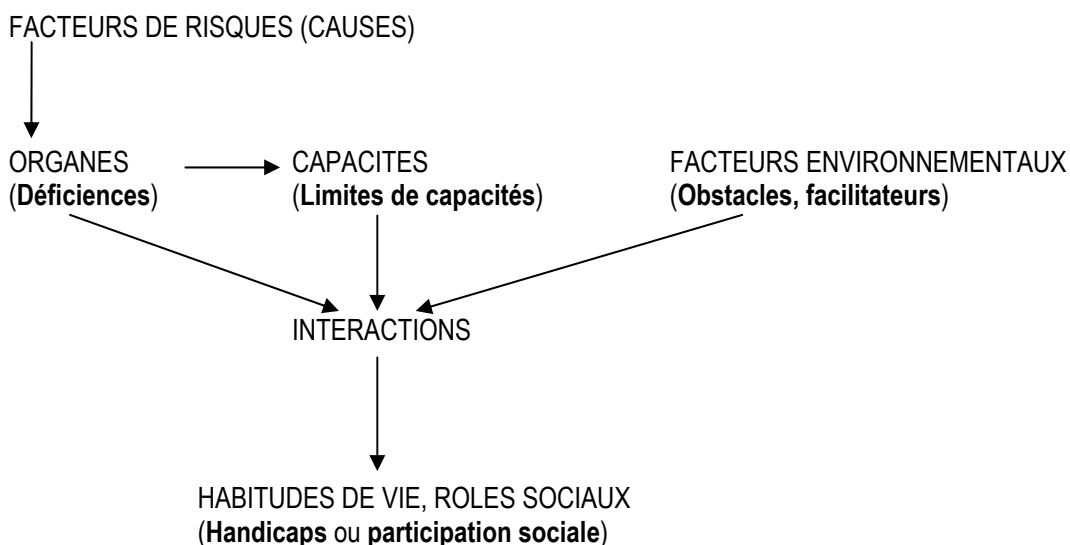
On le voit, les auteurs de ce modèle de production du handicap portent un grand intérêt à une quatrième catégorie : les **facteurs environnementaux**. Nous ne les décrivons pas, il suffit de retenir que le cadre dans lequel vit la personne doit être décrit avec précision, que des grilles d'évaluation sont proposées et que cette analyse débouche sur la mise en évidence d'obstacles et la proposition de **facilitateurs (appuis, adaptations)** visant à augmenter la **participation sociale** de la personne.

Nous l'avons dit en introduction de ce chapitre : des personnes peuvent vivre des handicaps (réduction de rôles, non participation sociale) sans manifester de déficiences ou de limites de capacités. Nous pensons aux personnes étrangères, à ceux dont les performances sont en décalage avec les attentes du milieu, à ceux qui vivent dans des environnements peu connus ou insuffisamment adaptés. Là aussi les notions d'obstacles et de facilitateurs prennent toute leur valeur. S'il est évident que nous sommes tous confrontés un jour ou l'autre à des situations qui réduisent notre participation sociale, une deuxième évidence s'impose : nous pouvons aussi **tous agir** pour diminuer les obstacles physiques, psychologiques ou sociaux qui handicapent la vie de nos concitoyens.

Enfin, selon ces approches le terme de « handicap mental » n'est plus correct puisque le handicap ne peut être que social et non mental ; il concerne des rôles dont la réalisation est influencée par les limites de capacités de la personne et surtout par le caractère facilitant ou gênant de l'environnement. On devrait ainsi parler de personnes manifestant des limites de capacités mentales et vivant des handicaps sociaux.

Inutile d'insister sur le fait que deux personnes vivront, selon les moments ou les espaces fréquentés, des handicaps forts différents : ici les catégories n'ont plus d'utilité.

D. LE PROCESSUS DE PRODUCTION DES HANDICAPS (SCCIDIH. 1991)



E. LES RAPPORTS ENTRE HANDICAPS ET INTEGRATION

Le fait de **diminuer les handicaps** en permettant de jouer des rôles sociaux attendus dans un milieu donné, grâce à des aides et des aménagements physiques et sociaux, revient à **augmenter la participation sociale**, donc à **intégrer davantage**.

On voit donc qu'il existe des liens étroits entre ces concepts qui tous deux se basent sur des éléments de la théorie des rôles et prennent en compte les influences de l'environnement.

Il est donc évident qu'un projet individualisé d'intégration vise conjointement le développement des capacités, la diminution des handicaps et l'intensification de la participation sociale. Concrètement, il est important de connaître les rôles attendus dans un milieu donné (dans ce cas l'école), de mettre en évidence les limites de capacités de la personne, ses handicaps (les rôles non joués), les obstacles de l'environnement (physiques et sociaux) et de planifier les soutiens et adaptations indispensables, sans oublier les thérapies et rééducations nécessaires. (voir VANEY, DEBRUERES. 1999)

F. INSERTION, INTEGRATION, ASSIMILATION :

Des définitions qui ont des répercussions pratiques

Lorsqu'il est question de parler de situations « d'intégration » des termes très divers sont utilisés comme s'ils étaient interchangeable. En fait, les réalités qu'ils recouvrent ne sont pas identiques et, ce qui est très important, les implications pour la personne handicapée et pour l'environnement physique et social sont très différentes en particulier en ce qui concerne les appuis et les adaptations.

Dans la littérature d'autres termes peuvent être utilisés mais les trois modèles présentés sont fréquemment observés et même fréquemment confondus. Il importe donc de mieux les connaître et de les utiliser à bon escient.

- **L'INSERTION : être parmi les autres**

Les rôles de la personne sont différents de ceux de ses pairs, les **appuis et adaptations** sont **inexistants ou peu importants**. C'est le DROIT A LA DIFFERENCE, parfois malheureusement à l'INDIFFERENCE car l'environnement ne se transforme pas (ou très peu), ne s'adapte pas à la personne. Les attentes au niveau de la personne sont souvent basses et ses propres efforts d'adaptation rares.

Note : l'insertion peut être considérée comme une première étape (on parle aussi d'« intégration » physique) ou ne devrait concerner que certains moments de la fréquentation de la classe.

Exemple de situation :

Ce matin, Julien, enfant trisomique, travaillant dans sa classe de 3^{ème} primaire, est installé seul à la grande table au fond de la salle. Il entreprend de coller des figurines qu'il a découpées. Quand elle aura terminé de donner les explications nécessaires au travail de mathématiques que tous les élèves doivent effectuer, la maîtresse le rejoindra un moment pour qu'il lui raconte l'histoire imaginée avec ses personnages. Plus tard, elle prendra le temps d'écrire cette histoire dans son cahier. Les autres élèves, tout à leur tâche, ne peuvent l'aider ou communiquer avec lui.

- **L'ASSIMILATION : faire comme les autres**

Les rôles sont normalisés, des **appuis** sont fournis mais il y a **peu ou pas d'adaptations**. Les adaptations, les efforts ne sont pas réciproques mais généralement demandés **unilatéralement** à la personne. Le milieu ne se modifie pas, ne s'enrichit pas. C'est le DEVOIR DE RESSEMBLANCE.

Note : là encore tout est une question de mesure ; lorsqu'un élève est capable de mettre en acte un rôle comme les autres, sans appui, et surtout sans efforts exagérés, il est tout à fait cohérent de se trouver en situation d'assimilation.

Exemple de situation :

Patrick, classe de 2^{ème} primaire, doit comme ses camarades passer les épreuves de fin de cycle. Cet après-midi, est consacré à l'écriture et il «panique» : le texte est déjà écrit, dix lignes au tableau noir ; il a peur de se perdre, il n'aura pas le temps. Dans cette classe il doit faire comme tout le monde, dans les mêmes conditions. Connaissant ses difficultés, la maîtresse l'aide parfois par un encouragement et en lui montrant où il en est. Mais le temps imparti écoulé, il doit rendre sa feuille comme ses camarades.

- **L'INTEGRATION : l'adaptation réciproque**

Une situation idéale, toujours en recherche d'équilibre. C'est jouer, dans la mesure du possible, des **rôles semblables** ou **complémentaires** à ceux de ses pairs, grâce à des **appuis** et à des **aménagements** de l'environnement si nécessaire. L'adaptation et l'enrichissement sont **réciroques**. C'est un EQUILIBRE ENTRE LE DROIT ET LE DEVOIR DE RESSEMBLANCE ET LA RECONNAISSANCE DE LA DIFFERENCE.

Exemple de situation :

Le travail de maths de ce jour, en 4^{ème} primaire, se fait par petits groupes. Martine, élève qui manifeste des limites de capacités intellectuelles, travaille avec trois autres élèves. C'est elle qui doit donner à chacun le nombre de jetons qu'il estime nécessaire pour réaliser sa tâche ; c'est elle aussi qui recopie les résultats après que ses camarades ont effectué les calculs trop difficiles pour elle. C'est sa feuille qui sera utilisée pour transmettre le travail du groupe à l'ensemble. Martine a distribué, compté, écrit des chiffres tout en travaillant avec les autres qui étudiaient la notion de partage et de division. Le résultat proposé est celui du groupe dont elle a fait partie.

- **L'INCLUSION** (Stainback. 1992) :

Il s'agit de l'éducation de TOUS les élèves dans les classes et écoles du quartier (vie sociale et éducative). L'inclusion prend en compte les besoins de chaque partenaire du processus.

Note : Ce terme, est le plus récent ; il est surtout utilisé aux Etats-Unis et au Canada. L'ex-ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales qui réunit toutes les associations de parents et d'amis se nomme actuellement Inclusion International.

Cette définition a l'intérêt d'être radicale ; elle ne prend malheureusement pas en compte les nuances de celles que nous avons mentionnées ci-dessus.

G. Une autre façon (ou complémentaire) de préciser la qualité de l'intégration :

LES NIVEAUX D'INTEGRATION (adapté de Söder, Suède)

Les trois niveaux progressifs qui sont décrits permettent d'une part de situer la qualité de l'intégration ou de l'assimilation et aussi de programmer des activités, d'adapter les conditions pour améliorer la participation sociale. Il existe des grilles d'évaluation qui permettent d'évaluer les situations et de définir des objectifs.

Qualité et niveaux :

1. Intégration (insertion) physique : « être parmi les autres »

Cette première étape correspond à ce que nous avons décrit sous le terme d'« insertion ». Ce côtoiement, qui n'implique pas d'échanges particuliers, peut être considéré comme un pré-requis permettant d'atteindre les niveaux suivants.

2. Intégration fonctionnelle : « faire avec les autres »

La personne réalise des activités avec les pairs non handicapés, utilise conjointement du matériel et des équipements communs. L'intégration fonctionnelle nécessite la plupart du temps une organisation des activités, la mise en place de conditions qui facilitent la coopération.

3. Intégration sociale : « compter pour les autres, avoir sa place, tenir des rôles, être un partenaire, échanger de manière spontanée »

Il s'agit donc du niveau le plus élevé et cette qualité d'intégration n'est pas facile à atteindre que l'on soit handicapé ou non. Les valeurs d'un groupe, d'une société, auront bien sûr une grande influence et à l'école le rôle de l'enseignant est prépondérant.

Notes :

Au risque de compliquer la compréhension, disons que les niveaux d'intégration fonctionnelle et sociale peuvent être, en outre, qualifiés d'intégration ou d'assimilation selon l'existence ou non d'adaptations, d'aménagements. Il s'agit là d'introduire un autre critère d'évaluation.

Il convient de distinguer les espaces d'intégration (milieux scolaire, familial, résidentiel, professionnel, de loisirs, etc.), les activités (mathématiques, activités créatrices, gymnastique, etc.) et la qualité de l'intégration (les niveaux que nous venons de décrire).

Ainsi l'intégration scolaire est un espace et l'intégration sociale est un niveau (une qualité d'intégration). Ce sont deux concepts qui ne se comparent pas car ils ne sont pas de même nature.

L'intégration scolaire signifie être à l'école, y jouer des rôles, y réaliser des activités quelles qu'elles soient. Des activités peuvent avoir des objectifs de socialisation (mais il s'agira toujours d'une intégration scolaire). Par contre, la qualité d'intégration sociale peut être atteinte lorsque l'enfant, fait partie de la classe, a une place dans les pensées et le « cœur » des autres.

Questions : Peut-on réussir une intégration, atteindre un niveau d'intégration sociale sans viser des objectifs scolaires et donc réaliser des

activités scolaires, même adaptées ? Les activités scolaires, bien organisées, ne sont-elles pas un bon moyen de socialisation ?

Exemple :

Jacques est en intégration scolaire (espace d'intégration) puisqu'il se rend chaque semaine pendant quatre demi-journées à l'école de son quartier. La maîtresse a pour but : de développer ses connaissances scolaires de base (acquis scolaires et socialisation), de lui inculquer les règles de l'école, d'augmenter les occasions d'échanges et de coopération avec ses camarades (socialisation). La majeure partie du temps Jacques réalise les mêmes disciplines que ses pairs (intégration fonctionnelle) bien que les tâches soient généralement d'un degré de difficulté adapté (intégration et non assimilation). Jacques utilise le même matériel que ses camarades (intégration fonctionnelle) et à chaque fois que cela est possible, il participe aux travaux de groupe (intégration fonctionnelle) quitte à ne faire que certaines parties du travail (intégration et non assimilation). Il peut arriver qu'il fasse des activités plus reposantes comme des jeux vidéos, alors que ses camarades travaillent à d'autres tâches scolaires (intégration physique ou insertion).

H. POURQUOI L'INTEGRATION ?

En introduction à ce chapitre nous aimerions citer le texte publié en 1994 dans le bulletin numéro 143 :

Les raisons de l'intégration scolaire

« Et peut-être devrions-nous nous demander plutôt : pourquoi la ségrégation ?

Les raisons qui motivent l'intégration scolaire sont, en l'état actuel de nos connaissances, identiques à celles retenues pour les enfants en général.

Le postulat de base consiste à déclarer que l'école est un puissant moyen de socialisation, et qu'elle représente un temps important dans la vie d'un membre de la société. Les enfants et adolescents handicapés faisant partie, comme quiconque, de la communauté, il est logique et utile qu'ils apprennent aussi au sein de la communauté scolaire. Ainsi quelles que soient la qualité des moyens et l'excellence des établissements ségrégués, une partie importante des besoins (notamment appartenance, réalisation de soi) ne peut être satisfaite hors de la communauté ».

Il existe de nombreux motifs en faveur de l'intégration scolaire ; ils reposent autant sur des prises de positions éthiques, voire politiques, que sur des résultats de recherches ou des données tirées de l'expérience.

Nous savons que le succès d'une intégration dépend grandement des motivations des partenaires qui sont elles-mêmes fortement influencées par les valeurs personnelles et par la connaissance des finalités de l'intégration, de ses avantages et conséquences pour la personne et pour les partenaires de l'intégration.

Il est donc important de mettre en place des sensibilisations à l'intention des partenaires et d'énoncer et de rappeler les buts généraux et individuels de toute démarche d'intégration.

Les motifs décrits ci-dessous ne sont pas exhaustifs et il va sans dire que leur application est tributaire des conditions et des moyens qui sont mis en place.

« Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente » (Saint-Exupéry. Lettre à un otage)

Sur un plan éthique :

Les partisans de l'intégration partent du fait que **chaque être humain est unique**, (des semblables tous différents) et que **la diversité est une richesse**.

L'intégrité d'un groupe permet de **saisir le monde tel qu'il est** et de constater que **la différence n'est pas synonyme d'infériorité**.

Le processus d'intégration peut susciter la conscience d'interdépendance et la solidarité ; c'est un acte de citoyenneté (à l'école pensons aux adultes de demain).

Il faut rappeler que **tout critère de ségrégation est arbitraire, relatif et qu'il fluctue** selon les périodes et les cultures (souvenons-nous par exemple que les définitions et les bornes de la déficience mentale ont varié au cours des années).

Sur un plan éducatif :

La socialisation, qui sous-entend l'apprentissage des valeurs, des normes, des règles et des rôles attendus d'un groupe, d'une société, se développe principalement au contact de **modèles valorisants** et, le plus précocement possible, **dans des cadres stimulants**, ceux-là mêmes où la personne vit ou devrait vivre. En s'intégrant dans des bonnes conditions la personne renforce aussi son **sentiment d'appartenance**.

La famille, l'école, le centre de loisirs, le quartier seront autant d'espaces habituels, fréquentés par des personnes variées, dans lesquels la personne aura de nombreux rôles sociaux à jouer et de multiples apprentissages à réaliser, pour autant bien sûr que les appuis et les adaptations nécessaires soient prévus.

Sur le plan psychosocial :

Il a été fréquemment démontré que la distance (la mise à l'écart) **renforce les différences** et stigmatise les individus (s'ils sont là-bas c'est qu'ils sont autres, qu'ils ont d'autres besoins...). Au contraire le partage des activités, le côtoiement permettent de **diminuer les préjugés** et de constater **ce qui est commun entre les personnes**.

Nul doute que le **contact précoce** entre enfants, handicapés ou non, est un enrichissement qui favorise **la connaissance et l'adaptation réciproques** et participe au développement de la **tolérance**.

Enfin, n'oublions pas que l'**identité** de chacun se construit par la connaissance d'autrui, l'altérité, et que la diversité humaine qui nous entoure est un facteur dynamique de développement.

Entre l'éthique et l'économique :

Désinstitutionnaliser ne revient pas à supprimer les institutions mais à **prévenir les placements**, à chercher d'autres solutions plus intégrées, à **ouvrir** au maximum les établissements spécialisés et à y développer la qualité de vie, le respect des droits des usagers.

En d'autres termes, **il faut laisser les institutions à ceux qui en ont vraiment besoin** et rechercher d'autres réponses à chaque fois que cela est possible.

L'intégration oblige à innover, à adapter les ressources publiques (adapter et améliorer l'école), à utiliser des réseaux naturels (familles, amis, etc.). Pour répondre aux besoins dans une perspective d'intégration, il est nécessaire d'éviter les doublons onéreux, coordonner les forces et développer le partenariat.

L'intégration c'est aussi rechercher le maximum d'indépendance des personnes parce qu'à terme la dépendance coûte cher.

Le transfert de moyens spécialisés vers l'école, la mise en place de nouvelles collaborations et de méthodes visant la prise en compte des différences individuelles des élèves ont des conséquences humaines et économiques certaines.

I. LES FORMULES D'INTEGRATION SCOLAIRE :

10. Intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire.
11. Intégration dans une classe ordinaire, à temps complet, de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé.
12. Intégration individuelle à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution ou d'une classe spécialisée (voir 4 à 7).

13. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et accueillant ponctuellement des élèves de classes ordinaires (classe dite intégrée avec intégration inversée : activités en commun avec ou sans tutorat interclasses).
14. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire (dite classe intégrée).
15. Classe spécialisée dépendant d'une institution spécialisée insérée dans un bâtiment scolaire ordinaire.
16. Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
17. Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans activité en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
18. Activités exceptionnelles mixtes, intra, extrascolaires ou en institution.

Notes :

A Genève, seules les formules 2 et 8 ne sont pas proposées.

Chaque formule peut s'appuyer sur des mesures de soutien pendant ou après les heures scolaires. Les appuis sont variés : ils peuvent être proposés dans la classe, dans une classe ressource de l'école, dans un centre spécialisé ou à l'extérieur. Ils peuvent s'adresser, selon les besoins (et les moyens) : à l'élève handicapé, à ses camarades, à l'enseignant, aux collègues de l'école, à d'autres professionnels de l'extérieur, aux parents.

Quelle que soit la formule, les élèves peuvent vivre des moments d'intégration, d'assimilation ou d'insertion.

J. De la loi genevoise :

(adaptation du texte paru dans le bulletin de 1994)

L'école genevoise et ses finalités offre-t-elle un cadre adéquat pour répondre aux besoins des enfants manifestant des limites de capacités mentales et pour développer leur intégration ?

Les expériences montrent que pour la grande majorité des enfants handicapés, et pour autant que des appuis et des adaptations soient prévus, le fait de fréquenter une école « ordinaire », de respecter les règles habituelles, de côtoyer des enfants de leur âge, favorise déjà en soi **l'acquisition de comportements valorisés et de compétences.**

Cependant, les buts de l'intégration sont plus ambitieux et les besoins des enfants plus étendus.

Il faut distinguer tout d'abord les besoins qui sont satisfaits par des réponses sociales, pédagogiques et éducatives (en groupe ou individuellement) dans le cadre scolaire, et ceux qui nécessitent, dans certains cas, des prises en charge thérapeutiques. Ces dernières très variées et individualisées, peuvent impliquer par exemple des mesures de logopédies, de psychomotricité, ou des soutiens psychologiques, et elles se déroulent généralement hors de l'école.

Rappelons que les finalités de l'école prévues par la **loi genevoise sur l'instruction publique** devraient fournir une base solide au développement de l'intégration des enfants « différents ». A la lecture de ce texte, nous nous demandons comment il est possible, par exemple, de « rendre conscient un enfant de l'appartenance au monde qui l'entoure », de « développer le respect d'autrui », « l'esprit de solidarité et de coopération », d'affermir le « sens des responsabilités » en créant des regroupements de certaines catégories d'élèves, notamment en fonction de critères scolaires. Comment « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école » en les écartant des lieux d'apprentissage des valeurs et des règles sociales de la communauté.

L'application de la loi genevoise, même si elle laisse une grande place à l'interprétation, ne devrait pas, selon nous, déboucher sur la ségrégation. Un article 4a sur l'intégration scolaire des élèves handicapés a même été ajouté en 1986 :

« L'enseignement public pourvoit à l'intégration totale ou partielle des enfants ou adolescents handicapés dans une classe ordinaire, spécialisée ou dans une autre structure.

L'intégration doit être faite en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique pour l'enfant. Elle doit répondre à ses besoins par des mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui, sans porter préjudice à la qualité de l'enseignement en général. »

Ce texte appelle de notre part quelques commentaires :

Sa formulation est trompeuse parce qu'elle considère que l'orientation en classe spécialisée ou dans une autre structure (donc une institution) fait partie des mesures intégratives.

Deuxièmement, **les critères sont confus** car, selon nous, en aucun cas une « intégration doit être faite en fonction de la nature du handicap d'un enfant ». Soit le législateur a voulu parler de catégories de handicaps (physique, sensoriel, mental, etc.) et, sachant que le handicap est social, il aurait dû employer un autre terme (par exemple en fonction de la nature des limites de capacités) ; soit il voulait vraiment se référer aux handicaps (rôles non joués) et ce terme devait être écrit au pluriel. Quoi qu'il en soit, une intégration se planifie en fonction des limites de capacités et des handicaps, des obstacles et des facilitateurs (appuis et adaptations) qui peuvent être proposés.

Nous sommes bien entendu d'accord qu'une intégration doit être « bénéfique pour l'enfant », il n'en reste pas moins que cette exigence demeure vague et dépendra, dans la majorité des cas, des moyens qui seront fournis. Il n'est absolument par certain, du reste, que les placements en institution soient toujours bénéfiques à l'enfant.

Une intégration ne doit pas porter « préjudice à la qualité de l'enseignement en général » ; là encore le résultat dépendra largement de l'adéquation des soutiens et des adaptations mis en place.

Heureusement, un passage précise que l'intégration (...) « *doit répondre à ses besoins par des mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui* ». En s'appuyant sur cet article, les parents et les professionnels devraient pouvoir exiger une véritable évaluation des besoins et des prestations qui garantissent une intégration de qualité.

En conclusion, il paraît urgent de réactualiser la loi à la lumière des expériences en matière d'intégration et de l'évolution des idées. Peut-être pourrions-nous nous inspirer de l'ouverture du canton du Valais et de la sagesse des autorités fribourgeoises qui, dans le règlement d'exécution de la loi scolaire fribourgeoise, stipulent : « **la nature et la gravité du handicap ne paraissent pas constituer un obstacle sérieux** » (art. 26. a).b).

*Dossier rédigé par Louis Vaney
avec la contribution de Christine Debruères*

Bibliographie sommaire :

- ***ABDALLAH-PRETCEILLE, M.** (1992). Quelle école pour quelle intégration ? Paris : Hachette.
- ***BAILLARGEON, M.** (1986). Entrez dans la ronde... L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Québec : Gouvernement du Québec : les publications du Québec.
- ***CHAPIREAU, F. CONSTANT, J. & DURAND, B.** (1997). Le handicap mental chez l'enfant. Une synthèse neuve pour comprendre, agir, décider. Paris : ESF.
- ***FOUGEYROLLAS, P. & al.** (1997). Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap. Québec : CQCIDIH/SCCIDIH
- ***HAMONET C.** (2000). Les personnes handicapées. Paris : PUF.
- Le retard mental : définitions, classification et systèmes de soutien. (9^e édition). Edisem. Maloigne. Québec. 1994.
- ***O'BRIEN, J., FOREST, M.** (1992). L'intégration en action. Comment améliorer l'école en accueillant dans les classes régulières ces enfants présentant des besoins particuliers ? Montréal : Les éditions de la collectivité. IQSM.
- ***ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. (1988).** Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités, désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies. Paris: CTNERHI, INSERM.
- ***VANEY, L. (1998).** La classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (OMS) : un regard différent, des évaluations et des interventions mieux ciblées. Cahiers de psychiatrie, 24, 185-208.
- ***VANEY, L. DEBRUERES C.** (1999). La participation scolaire des élèves handicapés ou en grande difficulté. Educateur, 5, 18-20.
- ***VANEY, L.** (1997). L'intégration scolaire des élèves handicapés mentaux : des valeurs et concepts aux pratiques. In Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ? Vous avez dit pédagogie. Neuchâtel : Fac. de lettres. Université de Neuchâtel, 5-22.
- ***VANEY, L.** (1998). La classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps : un concept en évolution. Apport, critiques et révision de la CIH. Pro Infirmis. Inforum, 2, 4-11.
- ISALINE PANCHAUD MINGRONE, HEIDI LAUPER.** Une collaboration d'insieme, fédération suisse des associations de parents de personnes mentalement handicapées et HIKI, association d'aide aux enfants traumatisés cranio-cérébraux (2001). Intégration : l'école en changement, expériences et perspectives. Maison d'édition Paul Haupt, Berne.184 p.

Intégration scolaire (2)

III. REPERES HISTORIQUES

En 1981, au sein du département de l'instruction publique est créée la commission permanente de l'intégration. En 1986, la loi sur l'instruction publique du canton est modifiée et apparaît l'art. 4A relevant de l'intégration des personnes handicapées dans des classes ordinaires.

Au sein de l'**apmh**, des dossiers consacrés à l'intégration scolaire ont été mis en place dès la même année. Cependant, il a fallu attendre le début des années 90 pour que s'initie le réel combat des parents de l'association pour l'intégration scolaire de leurs enfants.

A cette époque, un groupe composé de parents motivés dont les enfants avaient, pour la plupart, bénéficié d'une intégration dans la petite enfance en milieu pré-scolaire et/ou à l'école primaire dans le cadre du centre d'appui des Voirets, s'est formé avec un seul but : l'ouverture au cycle d'orientation d'une classe intégrée à l'exemple de ce qui avait été créé pour le niveau primaire aux Voirets. A ce groupe se sont joints, dès le début, des professionnels de l'éducation et des amis, tous membres de l'**apmh** et convaincus, comme l'étaient les parents, de l'importance du maintien d'un cursus d'intégration scolaire pour les jeunes atteignant l'âge d'entrée au cycle.

En 1994, les autorités du Département de l'instruction publique refusaient l'ouverture de cette « classe intégrée » au cycle d'orientation des Voirets, qui aurait permis à plusieurs adolescents mentalement handicapés de poursuivre les projets pédagogiques entrepris pour eux à l'école primaire.

Cette décision avait alors amené l'apmh à déposer au Grand Conseil, en décembre 1994, une pétition munie de 5'641 signatures qui déboucha sur une motion, déposée par des députés représentant tous les partis, dont nous vous livrons ci-dessous le texte :

8. Motion 1001 du Grand Conseil

En juin 1995, à l'unanimité, le Grand Conseil, considérant:

- *qu'il existe depuis 1990 des classes intégrées dans l'enseignement primaire permettant à des enfants mentalement handicapés de suivre un enseignement spécialisé tout en bénéficiant d'une intégration partielle mais régulière dans les classes ordinaires;*
- *que le cycle d'orientation intègre depuis plusieurs années, de manière régulière, des adolescents présentant un handicap moteur ou sensoriel;*
- *les articles de la LIP concernant les objectifs de l'école publique, l'intégration scolaire des handicapés et les relations avec la famille,*

invite le Conseil d'Etat:

- *à présenter au Grand Conseil une évaluation de l'expérience de la création de classes intégrées dans l'enseignement primaire;*
- *à définir sans délai, en accord avec les parties concernées, les critères favorables à la mise sur pied de projets réalistes permettant de poursuivre au sein du cycle d'orientation les projets pédagogiques entrepris pour les enfants sortant des classes intégrées du primaire;*

- à mettre en place une fois ces critères définis, une (des) structure(s) permettant d'offrir une intégration au cycle d'orientation (classe intégrée et/ou intégration individuelle) aux adolescents mentalement handicapés susceptibles d'en bénéficier;
- à évaluer de manière continue l'adéquation entre la (les) structure(s) mise(s) en place et les objectifs poursuivis par l'intégration d'adolescents mentalement handicapés au cycle d'orientation.

9. Motion 1001: réponse du Conseil d'Etat

Ce n'est que quatre ans plus tard (!), le 8 septembre 1999, que la Présidente du Département de l'instruction publique et du Conseil d'Etat répondait à cette motion en refusant toute idée de classe intégrée au cycle d'orientation:

« ...qui ne pourrait pas s'articuler harmonieusement avec les classes régulières en raison principalement du rythme horaire très marqué de celles-ci. Il y aurait donc un risque majeur de marginalisation d'une classe intégrée, ce qui serait totalement contre-productif pour les élèves qui la fréquenteraient et ce qui ne permettrait pas d'atteindre les objectifs de meilleure prise en compte de la différence et de tolérance par les autres élèves. Comme la multiplication de classes intégrées ne peut être envisagée, en raison du faible nombre d'élèves susceptibles d'y être accueillis, les jeunes gens et jeunes filles handicapés ne pourraient être assurés de trouver une classe dans leur quartier et seraient astreints à des déplacements qui leur feraient perdre le bénéfice d'avoir tissé des liens privilégiés avec leurs camarades de l'école primaire.

Enfin, la situation des finances publiques impose de ne pas engager des moyens importants dans la création d'une structure nouvelle dont l'efficacité n'est pas raisonnablement garantie.

Les mesures préconisées vont dans le sens d'une amélioration des intégrations individuelles qui devraient permettre de mieux répondre à ce type de demande. Parallèlement, l'évaluation devrait nous conduire à développer d'autres réponses ».

10. Quelques citations

Nous vous livrons ci-dessous quelques citations de nos représentants politiques relevées lors du débat sur l'intégration scolaire au cycle d'orientation au Grand Conseil le 29 septembre 1999:

***« Dans quel but veut-on intégrer les enfants handicapés au cycle d'orientation? Si le but est l'apprentissage, l'éducation, l'instruction, il faut en fixer les conditions, sinon, je dis carrément: c'est une hypocrisie... », (...)* "Il faut peut-être aussi, pour réussir à intégrer des élèves au cycle d'orientation, et c'est là que le bât blesse, parce que le rapport n'en dit pas un mot, réviser la philosophie de l'école ».**

Mme Erica Deuber Ziegler (Alliance de gauche)

« ... Une première constatation s'impose: une intégration d'enfants différents est plus facile dans les petits degrés que plus tard. Dès l'adolescence, des solutions spécifiques doivent être trouvées. Un suivi pédagogique qui corresponde à la problématique de chaque enfant devrait être mis en place ».

Mme Janine Hagmann (parti libéral)

« ... les services très spécialisés, le Service médico-pédagogique mais d'autres aussi dans l'administration, ont tendance à dire: tout va très

bien, merci, rompez! Il appartient, sur ce point également, que le chef du département fasse passer ce message par un filtre critique, parce qu'il est, comme élu, le représentant, je dirais, de « l'utilisateur potentiel ». Le message que je ferai passer à mes anciens collègues du Service médico-pédagogique est le suivant: l'insatisfaction des milieux concernés, des parents et des proches n'est pas un « emmerdement » mais comme le disait Jacques Vernet « un engrais qui permet de faire mieux » ».

M. Albert Rodrik (parti socialiste)

« ... maintenant nous devons savoir quelles seront concrètement les conséquences de notre motion ».

M. Roger Beer (parti radical)

« Le temps passé en classe a été de 2 heures par semaine. Pour nous cela ressemble plus à du « tourisme intégratif » qu'à de l'intégration! ».

Mme Nicole Castioni-Jaquet (parti socialiste)

« ... on ne fait jamais assez pour les enfants et les adolescents qui ont des besoins spéciaux ».

Mme Marie-Françoise de Tassigny (parti radical)

11. 1994 à 2001: l'attente

Le travail et la mobilisation des membres de l'**apmh** pour la récolte des signatures de la pétition ont été émaillés par la longue attente d'une réponse. Quatre ans après, les militant 94 avaient d'autres problèmes en tête. Entre temps, leurs enfants avaient grandi et n'avaient pas pu bénéficier de l'intégration escomptée. La réponse reçue en 1999 acheva de démobiliser ceux qui avaient tant donné.

Durant ces années qui ont suivi, les parents ont malheureusement dû constater que, concrètement, il ne se passait pas grand-chose: seuls quelques jeunes ayant pu bénéficier d'une intégration au cycle d'orientation très limitée (de l'ordre de 2 heures par semaine!).

12. 2001: la reprise

Face au peu de changements et développements observés, en 2001, la Commission consultative de l'intégration scolaire a formé un groupe de travail sur la question de l'intégration scolaire des personnes mentalement handicapées au cycle d'orientation (lire II.2.).

Au printemps 2002, le rapport de ce groupe a été adopté à l'unanimité des membres de la commission (qui représente tous les partenaires concernés): il demandait, d'une part, l'ouverture d'une classe intégrée pour un petit groupe d'adolescents et, d'autre part, une intégration individuelle (avec appui) à temps quasi-complet pour deux autres jeunes. Malheureusement, une fois encore en juin, Madame Martine Brunswick Graf a refusé d'ouvrir une telle classe et a très fortement limité (dans un premier temps, tout au moins) le temps d'intégration prévu pour les deux jeunes adolescents concernés.

L'**apmh** a donc demandé à être reçue par la cheffe du département, ce qui a été fait le 5 juillet 2002, en présence des principaux cadres concernés du Département de l'instruction publique. A l'occasion de cette séance, nous avons été surpris d'apprendre, par la bouche notamment du directeur général du cycle d'orientation, qu'une des causes importantes de blocage de l'intégration au secondaire était d'ordre financier. Cet argument avait déjà été avancé en 1999 dans la réponse du Conseil d'Etat à la motion 1001 mais cela nous a d'autant plus étonnés que les coûts de l'intégration devraient rester assez modestes; en fait, en bonne

partie, il devrait plutôt s'agir d'un "transfert de coûts", le placement en institution de ces jeunes n'étant pas gratuit!

13. Groupe de parents interne à l'apmh

C'est en 2001 également que s'est reformé au sein de l'apmh un groupe de parents concernés par l'intégration scolaire de leurs enfants et bien décidés à faire évoluer la situation. Ce groupe est ouvert à tout membre de l'association qui souhaiterait apporter ses compétences pour faire bouger les choses. Le groupe échange et réfléchit sur les cas individuels des enfants et jeunes intégrés et travaille sur la formulation de propositions concrètes pour favoriser l'intégration scolaire des enfants mentalement handicapés.

14. Exemple de Yoann

A la rentrée 2002, le jeune Yoann, âgé de 13 ans aurait pu bénéficier d'une intégration au cycle d'orientation. Pourtant, en juin 2002, après 6 années d'intégration scolaire quasi-totale dans une classe de l'école primaire avec le soutien du centre d'appui des Voirets, ses parents ne savaient toujours pas ce qui attendait leur fils à la rentrée (au mieux, semblait-il, quelques heures d'intégration par semaine). Aujourd'hui, les faits sont tout autres (lire plus bas le témoignage "Yoann va au cycle"). En effet, Yoann fréquente maintenant l'école publique durant 22 heures par semaine. Cette intégration a été rendue possible grâce au travail de persuasion de toutes celles et ceux, parents et professionnels, qui se sont battus pour obtenir un projet adapté à ses besoins. Avec un encadrement adéquat, tout se passe au mieux pour lui. Seulement, actuellement, ce ne sont que deux adolescents qui ont pu bénéficier de ce type d'intégration au cycle d'orientation à la rentrée 2002-2003, le combat doit donc continuer...

IV. INTEGRATION AU CYCLE D'ORIENTATION

Dans ce 2^{ème} chapitre du dossier, nous allons reprendre en détail des éléments mentionnés dans le 1^{er} chapitre intitulé "Repères historiques".

3. Les motifs en faveur de l'intégration des adolescents mentalement handicapés au cycle d'orientation exprimés par l'apmh

Le texte ci-dessous a été transmis à la sous-commission "intégration scolaire des personnes mentalement handicapées au cycle d'orientation" à la demande de son président, Monsieur R. Vuataz. Il importe de garder à l'esprit que ce texte a été élaboré pendant les travaux du groupe de travail.

Nous rappelons que les bénéfices observés au niveau de l'école primaire pour les partenaires de l'intégration (élèves handicapés ou non, parents, professionnels, etc.) sont les mêmes dans le cadre du cycle d'orientation pour autant que les aides et les aménagements nécessaires soient prévus. Les conditions peuvent changer, les finalités restent identiques.

Parce qu'il correspond aux options que nous défendons, nous reprenons un paragraphe du rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la motion concernant l'intégration de jeunes mentalement handicapés dans l'école obligatoire (Motion M 1001-A. p. 7941. Séance du 29.10.1999):

"L'intégration des enfants handicapés mentaux est un moyen de développer et de renforcer, d'une part l'identité de la personne, d'autre part les compétences sociales, langagières et intellectuelles, jamais nulles, jamais achevées. Conjointement, l'intégration vise à développer le respect de la différence et la solidarité chez les élèves non handicapés, les citoyens de demain".

Nous estimons que le cycle d'orientation peut offrir des occasions multiples d'apprentissages, des stimulations grâce aux modèles que les adolescents non handicapés peuvent offrir et aux aides qu'ils peuvent apporter.

Le cycle, du fait de ses objectifs et de ses moyens, représente un cadre valorisant et dynamisant pour la personne handicapée pour autant que les mesures de différenciations indispensables soient proposées et que des appuis par des professionnels compétents soient dispensés.

Le côtoiement, l'entraide, les meilleures connaissances réciproques qui en découlent, peuvent avoir des conséquences sur le climat de la classe, les attitudes et la maturation des adolescents non handicapés.

Pour les professeurs, pour autant que certaines aides leur soient apportées et que des sensibilisations soient proposées, l'intégration permet de relever de nouveaux défis, de développer d'autres intérêts, d'acquérir des expériences plus larges et d'en faire bénéficier sa classe.

Pour les parents des élèves handicapés, l'intégration diminue l'impression de marginalisation, fournit un cadre de référence (pour autant qu'un projet soit rédigé et partagé), leur garantit que des efforts sont fournis pour stimuler au maximum leur enfant et les aide aussi à mieux comprendre ses difficultés.

Une argumentation en faveur de l'intégration peut aussi se bâtir en partant des textes légaux:

Même si le premier alinéa de l'article 4A de la Loi sur l'instruction publique (Intégration scolaire des handicapés) reste confus et devrait être réactualisé (lire IV.1.), il nous paraît important d'attirer l'attention sur deux passages.

D'une part, il nous est rappelé que les adolescents sont concernés (al. 1) et, d'autre part, il est question de "*mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui*" (al.2).

Pourtant:

- ne pas tenir compte du cursus scolaire de l'élève au niveau primaire, de ses succès et expériences en matière d'intégration et décider quasi systématiquement son passage en structure spécialisée dès 12 ans,
- n'intégrer que quelques personnes pour une à deux heures par semaine quel que soit leur passé scolaire,
- attendre plusieurs mois à la rentrée pour étudier des possibilités d'intégration en fonction de la bonne volonté des partenaires,
- ne pas offrir les appuis qui étaient dispensés au niveau primaire alors que les conditions sont certainement plus difficiles,

- ne pas offrir des opportunités de stimulation et de socialisation avec des pairs non handicapés, constituent des mesures que nous estimons restrictives et qu'il serait temps de changer.

Enfin, rappelons que le cycle d'orientation fait partie de la scolarité obligatoire et à ce titre nous demandons que le passage à cet ordre d'enseignement soit coordonné et harmonisé de façon à garantir la continuité du projet d'intégration des élèves handicapés. Ceci devrait du reste être facilité puisque les prestations du Service médico-pédagogique s'adressent à tous les mineurs de notre canton.

Pour notre association il est extrêmement important que la commission reprenne le rapport du Conseil d'Etat susmentionné. Qu'elle fasse le point sur ce qui a été ou n'a pu être concrétisé à partir des propositions du Conseil d'Etat, (cf. 4.2.2 p. 7953 du rapport) et qu'elle analyse les raisons de ces lacunes. Partant de cette réflexion et prenant en compte les éventuelles évolutions des données, la commission devrait être en mesure de proposer de nouvelles stratégies visant à rendre effective l'intégration des adolescents mentalement handicapés au cycle d'orientation « en fixant des délais, en mettant un cadre et indiquant une intention politique sans ambiguïté » comme le stipulait Mme Brunshwig Graf dans sa réponse à la motion précitée (p. 7967).

4. Constitution de la sous-commission chargée de « l'intégration scolaire des personnes mentalement handicapées au cycle d'orientation » au sein de la commission consultative de l'intégration scolaire

C'est en mars 2001, que la commission consultative de l'intégration scolaire des personnes handicapées a décidé de reprendre la réflexion relative au cycle d'orientation.

Lors des débats précédant cette décision, les arguments suivants furent énoncés:

- **Dans sa réponse à la motion du Grand Conseil, Mme Brunshwig Graf avait opté pour l'intensification des intégrations individuelles plutôt que la création d'une classe intégrée.**

Constat : 17 mois après cette décision, non seulement le nombre d'intégrations n'avait pas augmenté (une diminution pouvait au contraire être observée) mais les professionnels concernés ne semblaient pas avoir saisi les intentions de la Conseillère d'Etat. Il apparaissait en outre que l'intégration scolaire ne figurait plus explicitement au rang des priorités de la structure spécialisée pour adolescents et que la conception des appuis différait grandement de ce qui avait porté ses fruits au niveau primaire.

- Dans la même réponse, la Présidente avait déclaré que « ***l'évaluation de la structure expérimentée par le collège de Bois-Caran se fera au gré de réunions régulières*** » **regroupant des représentants des directions concernées, des professionnels impliqués, de l'Association des parents d'élèves du cycle d'orientation du collège de Bois-Caran et des parents**

des élèves handicapés sur la base de critères élaborés par le Service de la recherche en éducation.

Constat : les représentants des parents n'ont pas été invités à ces réunions et le Service de la recherche n'a pas été mandaté pour élaborer des critères d'évaluation.

Ainsi, le "projet opérationnel dès la rentrée 1999" qui « pourra en cas d'évaluation positive, servir de modèle aux autres établissements du cycle d'orientation » (citations des phrases de la réponse du Conseil d'Etat) n'a pas vraiment vu le jour et la généralisation du concept attend toujours...

- **Dans le rapport du Conseil d'Etat, il était aussi fait mention du « rôle de la sous-commission qui a déjà travaillé sur cet objet et qui ne pourrait assurer un soutien et collaborer au suivi des intégrations (ou des tentatives d'intégration) au cycle d'orientation » (p. 7948 du rapport).**

Constat : la sous-commission a renoncé à se réunir en mai 2000 en raison notamment du faible temps d'intégration offert et du petit nombre d'adolescents handicapés intégrés.

Pour terminer, nous retiendrons 3 autres arguments en faveur de la reprise des réflexions qui ne laissèrent pas insensibles les membres de la commission plénière :

- **Des élèves handicapés qui avaient vécu des intégrations satisfaisantes dans les derniers degrés du primaire allaient voir leur scolarité interrompue et devraient rejoindre des institutions spécialisées avant la fin de leur scolarité obligatoire et ce, faute de moyens.**
- **Des doléances ont été exprimées par des enseignants du niveau secondaire se trouvant mal informés et peu soutenus lors des intégrations.**
- **L'évolution des cantons romands comme le Valais et Fribourg, démontre qu'une politique volontariste et novatrice peut déboucher sur des résultats encourageants.**

Suite à ces débats, la commission a constaté l'évolution des attitudes concernant l'intégration et une plus grande tolérance à la différence. Elle a souligné que l'hétérogénéité croissante des élèves dans les classes implique une plus forte individualisation de l'enseignement. Cette situation représente une charge supplémentaire pour les enseignants mais aussi une opportunité pour l'intégration des élèves handicapés.

La sous-commission était composée de représentants:

- **des directions du cycle d'orientation, du Service médico-pédagogique et de l'enseignement primaire,**
- **d'associations de parents (cycle et apmh),**
- **de l'association des enseignants du cycle d'orientation,**
- **du service de la santé de la Jeunesse,**
- **de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,**

- de personnes-ressources (inspecteurs spécialisés et psychologue du cycle d'orientation).

La sous-commission, présidée par Roland Vuataz, président de la commission plénière a tenu 7 séances entre le 30 avril 2001 et le 21 février 2002 et certains de ses membres se sont déplacés à Martigny pour mieux connaître les pratiques en cours dans le canton du Valais. En outre, dans la phase finale, les responsables exécutifs se sont rencontrés pour évaluer les moyens à engager en cas d'accord de la Présidente du Département de l'instruction publique.

Il est important de souligner que les travaux du groupe ont porté sur des aspects théoriques (définitions, concepts, résultats, etc.) et sur des aspects d'organisation générale (structures à mettre en place, avantages, désavantages, etc.). Par souci de réalisme et d'efficacité, ces réflexions se sont aussi appuyées sur des cas concrets de jeunes en voie de quitter l'enseignement primaire. Ce dernier point a été l'objet d'une vive critique de la cheffe du Département de l'instruction publique.

- d) Un rapport volontaire soutenu à l'unanimité par la commission plénière

Le rapport du groupe de travail, adopté unanimement par ses membres, après des constatations quant au fond, à la forme et à l'opportunité extrêmement favorables au développement de l'intégration au cycle d'orientation, a formulé les propositions suivantes :

- Constitution d'une classe intégrée pour 8 adolescents au Collège de Bois-Caran à Collonge-Bellerive dont la date est à déterminer mais au plus tard en janvier 2003.
- Développement des intégrations individuelles pour 2, voire 3 adolescents, dans le collège le plus proche, si possible, de leur domicile (à noter que ce nombre, basé sur une étude de cas, concernait la rentrée 2002 mais qu'il ne représente par un chiffre limité pour la suite).

Le rapport contenait également des recommandations relatives à l'élargissement de l'éventail des cours proposés, aux types d'aides à prévoir (soutien scolaire, appuis thérapeutiques, appuis aux enseignants, aides aux partenaires) et à la coordination du projet individualisé (personne de référence).

Ce rapport, soutenu à l'unanimité par la Commission plénière, a été adressé au mois de mai 2002 à Madame Brunschwig Graf en lui demandant de bien vouloir étudier dans des délais permettant sa mise en place dès la prochaine rentrée scolaire.

- e) La réponse de la Conseillère d'Etat, un retour à la case départ...

En juin 2002, la cheffe du Département de l'instruction publique, après avoir salué l'important travail accompli par les membres de la sous-commission chargée de faire des propositions pour l'intégration des adolescents mentalement au cycle d'orientation, annonce que le

Département de l'instruction publique entre en matière sur l'intégration individuelle de 2 adolescents concernés. **Cependant, elle relève qu'une intégration au cycle à temps presque complet constitue un défi qui ne peut être relevé pour le moment.**

Suivent des recommandations relatives au temps d'élaboration et de réalisation du projet qui doit être construit par les personnes immédiatement concernées et englober les objectifs de scolarisation et de socialisation ainsi que des considérations sur le coût des mesures. A noter que dans les semaines qui suivirent, le temps d'intégration des deux jeunes a été estimé, du moins pour une première période, à une durée d'environ 10 heures hebdomadaires sur 32.

Quant à la proposition de classe intégrée, elle est écartée une fois de plus par la Présidente. **Pour elle, les conditions de mise en place d'une telle classe ne sont pas réunies, notamment, en raison des réticences et des inquiétudes de la direction et du corps enseignant du Collège de Bois-Caran ainsi que de celles des collaborateurs du Centre Lac mais également en raison des moyens importants qui seraient nécessaires à sa création.**

f) La réponse du Département à l'apmh

Dans une lettre datée du 10 juillet adressée à l'apmh, confirmant les termes exprimés lors de la rencontre avec les représentants de l'apmh le 5 juillet 2002, la Présidente déclare: « En ce qui concerne la problématique générale de l'intégration au cycle d'orientation d'enfants mentalement handicapés, il convient de reprendre les conclusions de la réponse du Conseil d'Etat à la motion 1001, d'examiner les suites qui ont été données et préciser les rôles de chaque partenaire dans les travaux qui doivent encore être accomplis ».

Pour l'instant, comment ne pas vivre cette réponse comme un retour à la case départ et ne pas partager l'amertume de notre délégué à la commission d'intégration qui déclarait que « la commission ne peut pas se contenter de devenir un café philosophique, elle doit faire un travail concret ». En effet, si la commission doit rester dans des généralités, l'apmh n'y aura plus sa place. En effet, quel avantage aurions-nous à siéger dans une commission alibi?

III. INTEGRATIONS INDIVIDUELLES ET CLASSE INTEGREE: DES MODALITES COMPLEMENTAIRES

Dans le précédent dossier, Bulletin no 174, nous avons publié un tableau situant les diverses formules d'intégration scolaire (9 modèles pouvant se combiner). Les propositions contenues dans le rapport de la commission d'intégration se référant à 2 modèles, à savoir les intégrations individuelles et la classe intégrée, nous estimons utile d'en rappeler les principales caractéristiques.

3. Les intégrations individuelles

Dans ce cas l'élève handicapé suit à temps partiel ou à temps complet les cours dispensés dans une classe ordinaire (au cycle d'orientation on pourra parler de classes ordinaires). Généralement la personne bénéficie, selon ses besoins, d'appuis humains ou/et techniques (dans la classe ou à l'extérieur) et d'adaptations. Les adaptations peuvent concerner l'environnement physique (aménagement architecturaux ou matériels) ou social (les objectifs, le programme, les consignes, les documents, l'évaluation, les attitudes, etc.).

Il faut se souvenir que sans adaptations le risque est grand de faire vivre à la personne une situation d'assimilation ou une "simple" insertion (voir dossier Bulletin no 174). Toujours selon les besoins, des traitements thérapeutiques sont dispensés pendant ou en dehors du temps scolaire en s'appuyant sur les moyens existants.

L'élève intégré à temps partiel peut fréquenter pendant le reste du temps une classe spécialisée ou intégrée, une institution ou parfois d'autres structures.

Ce modèle, lorsqu'il est bien suivi, permet de fréquenter l'école de son quartier, de développer un sentiment d'appartenance à la classe et à l'école, d'y jouer progressivement ses rôles d'apprenant et de s'y faire des copains que l'on retrouve en dehors des heures scolaires.

Lorsque l'intégration a lieu à temps complet (ou presque) les déplacements sont réduits. On comprendra que le succès de l'intégration individuelle repose largement sur l'élaboration d'un projet personnalisé, harmonisé avec un projet d'école réalisé avec tous les partenaires concernés directement ou indirectement.

4. La classe intégrée

Il s'agit d'une unité spécialisée regroupant des élèves manifestant des limites de capacités. Cette classe est située dans un bâtiment scolaire ordinaire qui accueille des élèves d'âges correspondant. En étant insérée physiquement dans l'école, la classe favorise le côtoiement entre tous les élèves lors d'activités réunissant plusieurs classes et lors des récréations.

Idéalement la classe intégrée est tenue par deux professionnels spécialisés (cela va dépendre notamment des handicaps des élèves et de leur nombre), l'un d'eux se chargeant plus spécifiquement des intégrations individuelles. Car, il faut le souligner, si la classe intégrée organise ses propres activités avec un groupe d'élèves, qui peut varier selon les moments, cette formule est une plate-forme d'où sont organisées des intégrations individuelles dont la fréquence et la durée sont fixées en fonction du projet de l'élève et bien entendu du degré d'acceptation des titulaires des classes ordinaires.

Evidemment, le fait que les enfants handicapés soient regroupés dans un quartier qui ne corresponde pas forcément à leur lieu d'habitation, diminue les opportunités de nouer des liens extrascolaires. Par contre un sentiment d'appartenance entre les élèves handicapés peut avoir pour certains des effets rassurants et structurants, alors que pour

d'autres ils seront vécus comme un moyen de catégorisation stigmatisant. On saisit là toute l'importance d'un projet d'école qui précise la place de la classe, les rôles des partenaires et les modalités de participation.

Dans certains pays ces classes sont en fait des classes-ressources dans lesquelles viennent les élèves entre deux activités intégrées pour se ressourcer ou réaliser des activités adaptées.

Comme on peut le constater, intégrations individuelles et classe intégrée peuvent être considérées comme des formules complémentaires qui permettent d'élargir l'éventail des choix des partenaires et surtout de proposer la solution la plus pertinente en fonction des besoins des élèves. En ce qui concerne le cycle, le refus de lancer une classe intégrée, même pour une période limitée dans le temps afin de permettre une évaluation, nous étonne et nous déçoit. Premièrement parce que cette formule est considérée comme une réussite au niveau primaire, deuxièmement parce que des moyens importants ont été consentis dans le secondaire pour mettre en place des classes-ateliers à l'intention d'élèves manifestant des lacunes scolaires importantes généralement couplées avec des difficultés sociales et comportementales.

IV. ETAT DES LIEUX DE L'INTEGRATION SCOLAIRE A GENEVE

Aujourd'hui, à Genève des enfants et adolescents sont intégrés dans des classes ordinaires de l'instruction publique. M. Jean-Paul Biffiger, directeur adjoint, responsable de l'enseignement spécialisé a eu l'amabilité de nous fournir un état des lieux de la situation au 18 novembre 2002, soit:

6. Centre d'appui de Vermont

Sur 7 élèves accueillis dans le centre, 2 sont intégrés à mi-temps avec des appuis de l'ordre de une à deux demi-journées par semaine, 5 fréquentent une classe intégrée.

7. Centre d'appui des Voirets

Sur 19 élèves accueillis dans le centre, 5 sont intégrés à mi-temps avec des appuis de une à deux demi-journées par semaine, 15 fréquentent 2 classes intégrées, à raison de 7 et 8 élèves dans chaque classe.

8. Centre pour adolescent du Lac

Sur 19 élèves accueillis, 2 élèves sont intégrés dans un cycle d'orientation à temps partiel, à raison de une demi-journée chacun par semaine et 1 élève est intégré dans une école privée à temps partiel à raison également de une demi-journée par semaine.

9. Centre pour adolescents de Bellerive

Sur 11 élèves accueillis, 2 élèves sont intégrés dans une école primaire à temps partiel, à raison de une demi-journée par semaine chacun.

10. Ecoles de formation pré-professionnelle de Conches et de St-Gervais

2 élèves sont intégrés dans les cycles d'orientation de leur quartier à raison de six demi-journées par semaine avec des appuis de une demi-journée pour chacun.

V. DES CONDITIONS NECESSAIRES POUR REUSSIR L'INTEGRATION: LES SOUHAITS DE L'APMH

L'apmh reconnaît les efforts qui sont fournis et tout particulièrement par les acteurs du terrain. Néanmoins, l'analyse critique des intégrations passées et actuelles nous montre que beaucoup d'énergie est dépensée, que des situations demeurent difficiles à gérer (et notamment leur continuité durant la scolarité de l'élève) parce que certaines conditions de base ne sont pas encore réunies.

L'apmh s'engage à mettre tout en œuvre pour que les aspects prioritaires suivants soient améliorés :

4. Une loi qui stipule clairement le droit des élèves handicapés à l'intégration scolaire et la mise en place de critères d'intégration explicites.
Actuellement la loi, à cause de son manque de précision terminologique, peut être détournée: « L'enseignement public pourvoit à l'intégration totale ou partielle des enfants ou adolescents handicapés dans une classe ordinaire, spécialisée ou dans une autre structure ». Elle demeure également vague « l'intégration doit être faite en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique pour l'enfant (...) sans porter préjudice à la qualité de l'enseignement en général ». Nous avons déjà relevé l'ambiguïté de ces termes dans notre dossier du Bulletin no 174 et nous n'y reviendrons donc pas.
5. Une commission cantonale de l'intégration des élèves handicapés mandatée pour étudier des thèmes en profondeur et dont les conclusions sont prises en considération par les autorités.
Lors de la rencontre entre l'apmh et la présidente du Département de l'instruction publique, relative à l'intégration des adolescents au cycle d'orientation, cette dernière a reproché à la commission d'avoir travaillé sur des cas particuliers et de ne pas s'en être tenue à son mandat, à savoir de proposer au département « des mesures générales ». Quant aux conclusions unanimes de la commission, on a pu voir le sort qui leur a été réservé...
6. Un véritable projet d'intégration (de scolarisation) et de développement individualisé réalisé en partenariat avec les parents dans le respect des fonctions de chacun.
Il a fallu plusieurs années pour faire accepter le PEPSI (appelé aujourd'hui le DARI: document annuel de référence individuel). Pourtant les résistances demeurent. Rappelons que le projet individualisé devrait englober les étapes allant du pré-scolaire à la fin de la scolarité obligatoire.
11. Des projets d'école qui englobent le projet d'intégration des élèves handicapés.
Afin que le projet individualisé puisse se dérouler de manière harmonieuse d'une année à l'autre, que le passage d'une classe à l'autre ne soit plus vécu avec incertitude et appréhension, l'ensemble des

professionnels d'un bâtiment scolaire doit pouvoir anticiper, préparer et garantir le suivi de l'intégration en adaptant son projet d'école.

12. Des enseignants des classes ordinaires informés, sensibilisés et formés pour qui chaque enfant est un apprenant et dont la différence est prise en compte.
Les formations de base et continues relatives à l'intégration demeurent très rares, voire inexistantes certaines années.
13. Des partenaires qui doivent bénéficier d'appuis et de moyens adéquats.
Les enseignants des classes intégrantes, les collègues de l'école, les pairs handicapés ou non doivent pouvoir compter sur des appuis et bénéficier d'adaptations qui leur permettent de voir l'intégration comme un enrichissement et non pas comme une surcharge.
14. Des élèves qui prennent conscience que la différence n'est pas synonyme d'infériorité.
Il a été dit plus haut que l'intégration vise aussi à développer le respect de la différence et la solidarité chez les élèves non handicapés, les citoyens de demain. Les initiatives permettant de vivre ensemble, de coopérer doivent être accompagnées de moments de réflexion sur la différence, sur les craintes qu'elle suscite et sur ses bénéfices lorsqu'on les surmonte. Des informations, des expositions, en lien avec d'autres thématiques des sciences humaines, pourraient être proposées.
15. La rédaction de projets d'établissement.
Il a été demandé aux enseignants des écoles de l'enseignement primaire de rédiger leur projet d'école, un moyen permettant aux équipes de préciser ce qui existe et de clarifier ce qui est visé. Nous souhaitons qu'une telle démarche soit également entreprise dans les établissements spécialisés.
16. Des solutions variées, offrant de véritables choix.
Vu le grand éventail des situations et des besoins, les propositions d'intégration doivent être variées: l'intégration individuelle à temps complet et la classe intégrée ne sont que quelques modalités parmi d'autres. Comme le dit la loi "L'intégration doit répondre à ses besoins par des mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui (...)". La classe d'intégration, véritable base de lancement des initiatives intégratives, doit être expérimentée au cycle comme elle l'a été dans l'enseignement primaire.
17. Des intégrations et non des assimilations.
L'intégration est une adaptation réciproque, c'est la reconnaissance pour l'élève handicapé de ses différences et la définition, si nécessaire, d'objectifs et de moyens personnalisés. L'intégration sous-entend des appuis aux partenaires et des adaptations de l'environnement, des programmes et des exigences. L'élève doit prioritairement être évalué par rapport à ses propres défis.

En conclusion, le dernier souhait exprimé par l'apmh est de pouvoir compter sur des élus et des responsables scolaires sensibilisés et engagés. En effet, sur un plan général, Genève qui a été une pionnière dans le domaine de l'intégration, peine à passer à la vitesse supérieure, l'intégration stagne (les associations de parents doivent constamment entretenir une certaine pression). Il est grand temps de reprendre des réflexions en profondeur et de proposer des réalisations courageuses et innovantes dont l'école dans son entièreté bénéficiera.

VII. JEU HANDICAP ET INTEGRATION

Le dossier du Bulletin no 174, présentait les notions les plus récentes relatives aux processus de handicap et d'intégration. Le jeu qui suit devrait permettre de tester vos connaissances et votre mémoire...

Reliez chaque énoncé à la notion correspondante (lettre a, b ou c).

11. Paul rencontre des difficultés pour suivre le programme de géographie de 6ème
a/ déficience, 1b/ limite de capacité, 1c/ handicap
12. Un professeur qui parle trop vite pour que ses consignes soient bien comprises
2a/ obstacle, 2b/ appui, 2c/ handicap
13. Claire rencontre des difficultés pour relier les causes et les effets
3a/ déficience, 3b/ limite de capacité, 3c/ handicap
14. L'enseignante spécialisée demande à Jacques d'expliquer comment il procède pour effectuer sa soustraction
4a/ appui, 4b/ handicap, 4c/ adaptation
15. Le spécialiste a diagnostiqué une atteinte au niveau du système nerveux central
5a/ limite de capacité, 5b/ handicap, 5c/ déficience
16. Bien qu'en 5^{ème}, Claire travaille sur des fiches de français de 2^{ème} année
6a/ limites de capacités, 6b/ adaptation, 6c/ appui
17. Pierre ne peut lire les consignes au tableau noir
7a/ déficience, 7b/ handicap, 7c/ limite de capacité
18. Jacques raconte une histoire en utilisant des pictogrammes alors que ses camarades lisent les mots qu'ils ont écrits. De temps à autre, le professeur doit rappeler la consigne et l'encourager
8a/ assimilation, 8b/ insertion, 8c/ intégration
19. Pendant que les élèves travaillent la biologie, Marc fait du dessin
9a/ insertion, 9b/ intégration, 9c/ assimilation

20. M. Samson a accepté Jacqueline dans sa classe malgré les difficultés qu'elle rencontre en raison de ses limites de capacités. Cependant il a été très clair quant aux modalités: elle doit fournir des efforts et suivre le programme comme chaque élève de la classe. Pour l'aider, il lui a fourni l'adresse d'un service d'appui extra-scolaire
10a/ insertion, 10b/ assimilation, 10c/ intégration

Corrections:

1c/ 2a/ 3b/ 4a/ 5c/ 6b/ 7b/ 8c/ 9a/ 10b/

Résultats et commentaires:

Vous avez de 10 à 8 bonnes réponses :

Vous avez bien lu le dossier du Bulletin no 174 ou vous avez une bonne formation... Nous comptons sur vous pour sensibiliser votre entourage.

Vous avez de 7 à 5 bonnes réponses :

Encore un effort, relisez le dossier du Bulletin no 174, ou inscrivez-vous à un prochain cours proposé par l'apmh.

Vous avez de 4 à 2 bonnes réponses :

Il y a du travail car ce n'est pas qu'un problème de vocabulaire, mais un regard différent sur les personnes et leurs situations. Il est temps d'en prendre conscience: le dossier du Bulletin no 174 n'est-il pas resté sous la pile de journaux ? Quoi qu'il en soit les propositions de formation restent toujours valables.

Louis Vaney

Avec la collaboration de Anne-Michèle Stupf