

L'intégration d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation

**Évaluation de l'impact de la première année
d'expérience d'intégration scolaire
au collège de Bois-Caran**

Année scolaire 2004-2005


**Françoise Osiek, Jacqueline Lurin,
Verena Jendoubi, Shams Ahrenbeck**


Janvier 2006

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

Compléments d'information : Jacqueline LURIN
Tél. (+41) 022 327 74 23
jacqueline.lurin@etat.ge.ch

Françoise OSIEK
Tél. (+41) 022 327 70 49
francoise.osiek@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11
Fax (+41) 022 327 57 18

Table des matières

Introduction	5
1. La problématique de l'intégration scolaire.....	7
1.1 La situation dans le contexte européen, helvétique et genevois.....	7
1.2 Quelques éclairages de la recherche sur l'intégration scolaire.....	15
2. Première année d'une classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux au Cycle d'orientation : suivi de l'expérience.....	19
2.1 Le projet	19
2.2 La demande d'évaluation adressée au SRED.....	20
2.3 Les modalités d'évaluation de la mise en œuvre du projet de classe intégrée	21
3. Impact de l'intégration scolaire sur les jeunes intégrés et leur environnement proche	23
3.1 Portrait d'Alain.....	23
3.2 Portrait de Noémi	26
3.3 Portrait d'Arthur	28
3.4 Portrait de Sofia.....	31
3.5 Portrait de Jean	33
4. Impact de la présence d'une classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux dans un collège du Cycle d'orientation	37
4.1 Impact sur les professeurs intégrant	37
4.2 Impact sur les élèves des classes intégrant les jeunes de la classe d'intégration scolaire.....	39
4.3 Impact sur le corps enseignant du collège.....	46
5. Évaluation du fonctionnement général du dispositif	49
5.1 A propos des modalités d'intégration.....	49
5.2 A propos de la réalisation des objectifs.....	50
5.3 A propos des divers partenariats	53
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	61
Annexes	63

INTRODUCTION

La question de l'intégration, et plus particulièrement de l'intégration scolaire d'enfants handicapés ou ayant des besoins éducatifs particuliers, préoccupe les décideurs dans de nombreux pays dont la Suisse et le canton de Genève notamment, puisqu'elle fait l'objet d'un projet de loi devant prochainement être soumis au vote des députés du Grand Conseil.

Le Service de la recherche en éducation (SRED) du département de l'instruction publique du canton de Genève a été mandaté en septembre 2004 par la Direction générale du Cycle d'orientation pour réaliser une étude d'impact et un suivi de la mise en place d'une classe d'intégration scolaire à l'intention de jeunes handicapés mentaux, au collège de Bois-Caran.

Ce rapport présente tout d'abord un point de situation sur la question de l'intégration scolaire en Europe, en Suisse et à Genève, quelques précisions terminologiques, de même que quelques éclairages de la recherche dans ce domaine.

Nous décrivons ensuite le projet d'ouverture d'une classe d'élèves handicapés mentaux intégrée au Cycle d'orientation, les objectifs et les modalités de sa mise en œuvre, ainsi que la proposition de suivi de l'expérience par le SRED.

Puis nous rendons compte des diverses observations et analyses réalisées dans le cadre de l'évaluation de l'impact de l'expérience sur les différents acteurs concernés : jeunes intégrés, familles, centre thérapeutique, professeurs intégrants et leurs élèves, corps enseignant du collège dans son ensemble.

Enfin, nous présentons des éléments d'évaluation du fonctionnement général du dispositif de cette première expérience d'intégration scolaire au Cycle d'orientation.

Nous tenons ici à remercier chaleureusement les différents acteurs (les professionnel-les, les jeunes intégré-e-s, leurs parents ainsi que leurs camarades du Cycle d'orientation) qui nous ont consacré du temps pour participer à des entretiens ou répondre à un questionnaire et/ou qui nous ont accueillies pour des observations en classe tout au long de l'année scolaire 2004-2005. Nos remerciements vont également aux diverses personnes du secrétariat qui ont travaillé à la retranscription intégrale des entretiens.

1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

1.1 La situation dans le contexte européen, helvétique et genevois

L'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux est une question d'actualité qui préoccupe les responsables de l'éducation d'un grand nombre de pays européens, comme en témoigne la toute récente publication de l'OCDE¹. De ce fait, il nous paraît utile de commencer notre approche de la problématique par un bref tour d'horizon des récentes évolutions en la matière en Europe, avant de situer l'intégration scolaire dans le contexte suisse et genevois.

L'évolution en Europe

Entre 1994 et 2003, différentes études ont été menées dans les pays de l'OCDE, qui apportent de nombreuses informations sur les différentes politiques et pratiques dans le domaine de l'éducation intégrée. Dans ce cadre-là, le dernier rapport d'étude de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (janvier 2003) met en évidence des innovations importantes en matière de la législation pour les élèves à besoins spécifiques en éducation introduites dans la plupart des pays européens au cours des dix dernières années.

Si la tendance actuelle est au développement d'une politique qui vise l'intégration de ces élèves au sein des écoles ordinaires, en mettant à disposition des ressources très variables en termes de personnel supplémentaire, de matériel, de formation continue et d'équipement, on trouve toutefois un continuum d'options de placements qui vont des moins intégrés (école spéciale) aux plus intégrés (classes ordinaires avec un soutien). Globalement, on distingue trois types de politiques d'intégration :

- *Deux systèmes d'éducation distincts* : les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont généralement placés dans des *écoles spécialisées* ou des *classes spéciales*. Les deux systèmes d'éducation parallèles – ordinaire et spécialisé – sont régis par des législations différentes. La Suisse et la Belgique ont particulièrement développé cette approche.
- *Multi-systèmes* : une *multitude de services* assurent un certain *continuum d'options de placement entre les deux systèmes d'éducation* – ordinaire et spécialisé. Des pays comme la France, l'Autriche, le Danemark, la Finlande et le Royaume-Uni ont adopté cette démarche. Ajoutons toutefois que l'entrée en vigueur toute récente d'une nouvelle loi française qui pose le principe de l'intégration de tous les élèves dans le système scolaire ordinaire fera de la France un représentant du système unique.
- *Système unique* : l'accent est mis sur une politique et des pratiques orientées vers *l'intégration de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire*. Parmi les pays appartenant à cette catégorie on trouve l'Italie, l'Espagne, la Suède et la Norvège. A l'instar de ces pays européens, le Canada est une autre nation qui dispose d'une longue expérience en matière d'éducation intégrée.

¹ OCDE (2005). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs - Enseignement et compétences*, vol. 17, 1-166. Paris.

La terminologie en matière de handicap varie considérablement d'un pays à l'autre. Si certains pays conservent une référence traditionnelle à des catégories de « handicaps » en mettant l'accent sur les déficiences, d'autres retiennent la notion d'enfants à « besoins éducatifs particuliers ». Ces différences au niveau de la terminologie déterminent le choix des critères définissant les besoins éducatifs de ces enfants et la manière d'envisager leur prise en charge. Certains pays n'envisagent qu'un ou deux types de besoins spécifiques (p. ex. le Danemark), alors que d'autres en déterminent plus de dix (Pays-Bas, Pologne). La majorité se retrouve autour de six à dix.

En ce qui concerne le nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins d'éducation spécifiques, on constate des variations notables entre les différents pays : certains enregistrent moins de 1% d'élèves concernés (Grèce), là où d'autres en recensent plus de 10% (Islande, Finlande et Danemark). A titre d'exemple, l'Italie enregistre 1.5% d'élèves ayant des besoins spécifiques, la France 3.1% et la Suisse 6%. Ces grands écarts reflètent sans doute les différences dans la conception même du handicap ainsi que dans la réglementation, l'organisation du financement et les procédures d'évaluation.

En fonction du type de prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers – plus ou moins ségréatif ou intégratif –, la proportion d'enfants fréquentant une école ou une classe spécialisée passe de moins de 1% à plus de 4%.

Les principaux changements identifiés au cours de ces dernières années en matière de législation pour les élèves à besoins particuliers sont les suivants :

- Dans les pays qui ont clairement un double système (éducation spécialisée et ordinaire), on constate une certaine tendance vers *une plus grande continuité entre les deux systèmes*, en créant divers services intermédiaires. Dans ce contexte-là, les écoles spécialisées assument de plus en plus un rôle de ressource pour les écoles ordinaires.
- En ce qui concerne la question du *financement*, certains pays ont prévu des modifications afin d'élargir l'offre des services intégrés. D'autres commencent à accorder davantage d'importance à un système de financement adéquat.
- Le *choix des parents* est devenu une préoccupation centrale. En élargissant l'offre des dispositifs inclusifs, les parents disposent d'un plus grand choix de possibilités de scolarisation pour leur enfant. On constate, par ailleurs, que la pression des parents en faveur de l'intégration est en augmentation, et cela plus particulièrement dans les pays disposant d'un système ségréatif.
- On peut constater une certaine volonté à dépasser une conception médicale de la notion de « handicap » pour se tourner plutôt vers une approche éducative.
- Le rôle du *plan éducatif individuel* (PEI) dans l'éducation des élèves avec des besoins spécifiques est reconnu par tous les pays européens.

A côté de ces tendances communes, quelques différences significatives entre les pays sont mises en évidence, parmi lesquelles on trouve *la formation des enseignants*. Si certains pays intègrent la formation pour les besoins spécifiques en éducation dans la formation initiale de tous les enseignants, d'autres la réservent à la formation des enseignants en éducation spécialisée. Ces différents choix du type d'organisation de la formation seraient étroitement liés à l'approche théorique prépondérante dans ces pays en ce qui concerne la prise en charge des enfants à besoins spécifiques.

Quant à *l'attitude des enseignants*, il se trouve que les attitudes positives dépendent essentiellement de l'expérience avec ce type de population, de la formation de l'enseignant, du soutien dont il bénéficie, de la taille de la classe et de la charge de travail. De manière générale, les enseignants du secondaire se montrent moins enthousiastes que leurs collègues

du primaire pour prendre en charge des élèves à besoins spécifiques, sans doute parce qu'ils ont moins d'expérience en la matière et que leur approche de l'élève en tant que maître d'une discipline est moins globale.

En résumé, si ce rapport d'étude révèle un certain nombre de tendances et d'innovations intéressantes, il en ressort cependant que l'intégration des élèves à besoins spécifiques a davantage progressé dans le cadre de l'école primaire qu'au niveau du secondaire. Les raisons évoquées concernent notamment une insuffisance de la formation des enseignants ainsi que leurs attitudes moins positives. Considérée comme un des facteurs les plus importants pour une meilleure pratique dans le domaine de l'éducation intégrée, la formation des enseignants représente, par conséquent, une des priorités dans l'ensemble des pays européens.

La question de l'évaluation des progrès des élèves handicapés est un autre aspect à prendre davantage en considération. Le rapport d'étude relève des lacunes évidentes dans ce domaine et conclut qu'il serait en effet primordial d'élaborer un système d'évaluation fiable permettant non seulement d'évaluer et de guider les progrès des élèves à titre individuel, mais aussi d'apprécier l'efficacité des différentes mesures entreprises, sur un plan national voire international.

En guise d'illustration des grandes tendances en matière de politiques d'intégration, reprenons leur mise en pratique dans deux pays voisins, la France et l'Italie.

Le modèle français

En France, c'est en 1975 que la notion d'intégration scolaire fait son apparition avec une *loi qui prévoit, dans la mesure du possible, l'intégration ou le maintien des jeunes handicapés dans le système scolaire ordinaire*. Cet objectif est confirmé par une loi d'orientation sur l'éducation en 1989 qui souligne *la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des jeunes handicapés*. L'accueil dans le milieu scolaire ordinaire de tous les élèves susceptibles d'y être admis malgré leur handicap est alors considéré comme un moyen permettant d'augmenter leurs chances de réussite scolaire, puis d'intégration sociale et professionnelle. La mise en œuvre de cette politique d'intégration nécessite, par conséquent, une diversification de l'offre des modalités d'intégration afin de mieux répondre aux différents besoins de ces élèves.

Cette volonté de maintenir les élèves handicapés dans un milieu de scolarisation ordinaire aboutit à la création de structures d'intégration collectives. Dans un premier temps, en 1991, ce sont des *classes d'intégration scolaire* (CLIS) qui ont vu le jour dans le cadre de l'école primaire. En 1995, ce sont des *unités pédagogiques d'intégration* (UPI) qui ont été instituées dans les collèges et les lycées. Ces deux types de dispositifs collectifs s'adressent à des élèves porteurs de handicaps ou de maladies invalidantes qui ne peuvent être accueillis individuellement dans une classe ordinaire, sans que pour autant une admission dans un établissement spécialisé s'impose. Ils ont pour objectif d'offrir à ces jeunes la possibilité de réaliser un parcours scolaire sans rupture. Il s'agit de classes à effectifs réduits intégrées dans l'école. Elles sont confiées à des maîtres spécialisés qui doivent définir un projet personnalisé pour chaque élève. En fonction de ses compétences, ce dernier doit être intégré dans les cours ordinaires les plus adéquats en vue d'une progression de ses apprentissages. L'orientation des élèves vers l'une ou l'autre de ces structures est notifiée par diverses commissions ad hoc suite à une évaluation de la situation de l'enfant sur un plan éducatif et médical. En collaboration avec les services de l'éducation spéciale ou de soin, les suivis thérapeutiques nécessaires sont mis en place.

Cependant, la mise en œuvre de cette volonté politique en faveur de l'intégration s'avère plus complexe que prévu. En 1999, le rapport effectué par la mission conjointe des inspections générales de l'Éducation nationale et des Affaires sociales souligne une insuffisance des possibilités d'accueil dans le secondaire et la persistance de discontinuités éducatives. Des

disparités géographiques importantes sont également mises en évidence. A ce sujet, différentes enquêtes² montrent que la nature du handicap influe non seulement sur le mode de scolarisation, mais également sur la trajectoire des enfants. Ainsi, ce sont les enfants présentant un handicap mental qui sont le moins souvent intégrés individuellement dans une classe ordinaire ; de plus, leur intégration individuelle ne cesse de diminuer au fur et à mesure que l'on avance dans les degrés. Lorsque ces élèves sont intégrés dans le système scolaire ordinaire, ils se retrouvent donc majoritairement dans une CLIS. En 2001, la France³ recense 3.1% d'enfants ayant des besoins spéciaux en éducation et 2.6% d'élèves placés – à plein temps ou proche d'un plein temps – dans des structures spécialisées (école spécialisée ou classe spéciale).

Pour remédier à ces inégalités, un plan de scolarisation appelé « Handiscol » est conduit par le Ministère de l'éducation nationale. Il comporte un ensemble de mesures censées améliorer la capacité du système éducatif à accueillir des élèves handicapés. Il assure également l'information des familles grâce à une plate-forme téléphonique nationale et un site internet.

A la rentrée scolaire 2005, une nouvelle étape est franchie avec l'entrée en vigueur d'une partie des dispositifs prévus dans la loi de janvier 2005 sur *l'égalité des droits et des chances* des personnes handicapées et qui pose *le principe d'une scolarisation des élèves handicapés dans l'école la plus proche*. De ce fait, tout enfant handicapé peut, de droit, être inscrit dans l'école de son quartier au même titre que les autres élèves. Ces décisions traduisent une nouvelle fois l'engagement et la détermination du gouvernement français à intégrer les personnes handicapées dans la société. Reste à savoir quels sont les moyens mis à disposition pour rendre ces mesures effectives.

Le modèle d'intégration italien

En matière d'intégration dans l'école ordinaire des enfants ayant des besoins particuliers, l'Italie fait figure de pionner. En effet, c'est en 1971 qu'une loi introduit la notion de handicap en prévoyant que « l'instruction obligatoire se déroule [pour tous les enfants et les adolescents, sans distinction] dans les classes ordinaires de l'école publique », essentiellement dans le but de faciliter leur socialisation. Au cours des années suivantes, de nombreuses tentatives d'intégration voient le jour, d'abord à l'école primaire, puis à l'école maternelle et finalement dans le secondaire.

Après avoir proliféré durant les années 1960, les classes spéciales et les écoles spécialisées sont abolies par la loi 517/1977 suite à un constat d'échec quant aux résultats obtenus par cette ségrégation.

Cette volonté d'intégration inspire la loi 104/1992 qui *garantit* alors *l'intégration scolaire* des élèves en situation de handicap et l'accès aux outils didactiques et techniques selon leurs besoins. Elle leur accorde le droit à l'instruction, qui va de l'école maternelle jusqu'à l'université. Au-delà d'une amélioration de la socialisation, cette nouvelle étape vers l'intégration scolaire vise également le développement du potentiel de ces élèves en matière d'apprentissages.

Cette loi prévoit l'identification de l'élève handicapé suite à un diagnostic effectué par une équipe multidisciplinaire qui établit ensuite un *profil dynamique fonctionnel* de l'enfant. Il s'agit de déterminer ses capacités et ses difficultés liées à la situation de handicap, ainsi que

² Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques : *Études et résultats*, no 216, janvier 2003.

³ European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Education across Europe in 2003 : Trends in provision in 18 European countries*. www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/06docs/special_education_europe.pdf

les possibilités de récupération ou de développement de ces aptitudes. Ce profil, nécessaire pour déterminer l'adaptation du programme, est mis à jour à différents moments-clés de la scolarité : à la fin de l'école maternelle, du primaire, du secondaire inférieur et du secondaire supérieur. Un Plan d'éducation individualisée (PEI), élaboré par l'enseignant spécialisé dit « de soutien » et par les professionnels des services médico-psychologiques, en collaboration avec les parents de l'élève, comporte les objectifs, les méthodologies et les instruments d'apprentissage adaptés aux besoins et aux capacités de l'élève. Pour décider d'un placement en milieu ordinaire, le développement psychopédagogique des enfants est plus important que leur âge. Afin de contrôler l'efficacité des mesures mises en place, des évaluations régulières de l'évolution de l'élève sont envisagées.

L'intégration des élèves à besoins spécifiques entraîne une réduction de l'effectif de la classe qui les accueille, qui est alors limité à 15 élèves. Aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire, on prévoit un enseignant de soutien par groupe de quatre enfants handicapés. Cette proportion peut être adaptée aux besoins particuliers de certaines situations. Ces enseignants ont obtenu une qualification de spécialiste suite à une formation complémentaire à leur formation de base.

Actuellement, en Italie, la quasi-totalité des élèves handicapés fréquentent les classes ordinaires en profitant d'un soutien spécialisé en fonction de leurs besoins. En 2001, environ 1.5% des élèves sont identifiés comme ayant des besoins d'éducation spéciaux, mais moins de 0.5% sont inscrits dans des structures spécialisées (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2003).

La situation helvétique

Après un petit tour d'horizon sur l'évolution de l'intégration des élèves handicapés mentaux au niveau européen, nous donnons ci-dessous un très bref aperçu de l'état de la question en Suisse, ainsi que de l'évolution des débats politiques dans le canton de Genève, qui ont abouti à la création d'une classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux au sein du collège du Cycle d'orientation de Bois-Caran.

Plusieurs chefs de file

De Pestalozzi (1746-1821) aux influences plus indirectes de Jean Piaget (1896-1980) sur l'éducation et la scolarisation des personnes handicapées (du point de vue mental, moteur ou sensoriel), on peut identifier en Suisse un certain nombre de théoriciens et de philosophes dont les travaux ont contribué à jeter les bases de la pédagogie et de l'enseignement spécialisés, lesquels sont grandement déterminés par une approche philosophico-anthropologique et liés à des valeurs⁴.

Bases légales et organisation

L'éducation spécialisée recouvre tout le champ de la formation des enfants et des jeunes, de l'éducation préscolaire (éducation précoce et écoles enfantines spécialisées) à la préparation à l'activité ou à la formation professionnelles (plus particulièrement pour les handicapés mentaux : préapprentissage, formation élémentaire, ateliers en milieu protégé), en passant par les structures de la scolarité obligatoire (écoles spécialisées, classes à effectifs réduits et

⁴ Tous les éléments figurant dans l'exposé de la partie intitulée *La situation helvétique* sont tirés du chapitre 10, (éducation spécialisée) du document sur Internet *Contribution suisse à la base de données « Eurybase - la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe »*, IDES (Information Documentation Éducation Suisse), Berne, www.ides.ch.

enseignement spécialisé rattachés à l'école régulière, classes-ateliers, intégration en classe ordinaire avec mesures d'appui, etc.).

En Suisse, la formation scolaire et l'éducation (spécialisée ou non) relèvent de la compétence législative des cantons, même si la loi fédérale sur l'assurance-invalidité (AI) exerce une grande influence sur l'organisation de l'éducation spécialisée et les modalités de son financement. Cela implique forcément des différences d'un canton à l'autre, notamment par rapport à l'offre de mesures scolaires et éducatives, ainsi qu'aux diverses procédures d'examen et d'attribution de ressources en cas de difficultés scolaires ou d'autres troubles.

La question de l'intégration des personnes handicapées

Depuis les années 1970, on assiste en Suisse à un débat autour de l'*intégration* des jeunes et des adultes handicapés, sans qu'il existe pour autant une définition générale de cette notion qui soit commune aux différents cantons. Cependant, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a émis, à différentes reprises, des recommandations relatives à l'intégration scolaire et éducative des enfants handicapés. On trouve également dans le texte de loi sur l'AI des dispositions en faveur de l'intégration, notamment dans le cadre de mesures pédagogiques et thérapeutiques appelées à soutenir la participation à l'enseignement scolaire régulier.

En Suisse, l'intégration scolaire et éducative des enfants et des jeunes handicapés (laquelle est facilitée par un dépistage et une éducation spécialisée précoces) est avant tout considérée comme un processus et vise à leur assurer une éducation et une instruction conformes à leurs besoins spécifiques, ceci dans un environnement aussi peu restrictif que possible et dans des formes institutionnelles de natures diverses.

Concernant le handicap mental

Selon la classification du handicap mental adoptée par l'AI⁵, les enfants handicapés mentaux qui peuvent assimiler dans une mesure, même modeste, les instruments culturels de base, sont considérés comme aptes à recevoir une instruction scolaire dans les disciplines élémentaires ; celle-ci peut être dispensée dans une classe à effectif réduit, en intégration dans une classe ordinaire ou encore dans une école spécialisée affiliée ou non à un foyer. Les efforts de scolarisation et d'éducation des enfants handicapés mentaux ne se rapportent pas à des domaines précis mais se déploient à plusieurs niveaux et sont axés sur le développement et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, selon un plan d'appui pédagogique individuel. Leur intégration scolaire est souvent accompagnée de mesures d'aide individualisée au sein et à l'extérieur de l'école, de soutien aux familles, ainsi que de divers accompagnements thérapeutiques (logopédie, psychomotricité, psychothérapie). Il s'agit d'encourager, dans tous ses aspects, le développement de la personnalité et de l'autonomie des handicapés mentaux, en tenant compte de leurs possibilités et de leur rythme. Cette stimulation des enfants handicapés mentaux à partir d'un plan d'appui concret et individuel est diversement mise en pratique dans les cantons suisses, car elle n'est nulle part obligatoire, contrairement à d'autres pays. En Suisse romande, on notera que les cantons du Valais et de Fribourg ont mis en place des démarches intégratives particulièrement novatrices et ont adapté leurs textes légaux en fonction des expériences les plus récentes.

⁵ La catégorisation des personnes mentalement handicapée adoptée par l'AI, fondée essentiellement sur la mesure du quotient intellectuel (QI), appelle de ce fait quelques réserves, notamment en raison de son manque de précision concernant la dimension pédagogique.

La situation genevoise

Dans le canton de Genève, la modification en 1977 de l'article 4 de la loi sur l'instruction publique (LIP) introduit la notion de *correction de l'inégalité des chances*⁶, laquelle fournit implicitement les bases idéologiques pour le développement de l'intégration des enfants « différents ». Il est d'ailleurs généralement admis que dès la fin des années 1970, les autorités du canton de Genève ont fait œuvre de pionnier en insérant le plus possible les classes spécialisées dans les bâtiments scolaires et en favorisant au maximum les réintégrations quand cela était envisageable.

Événements politiques et législation autour de la question de l'intégration des personnes handicapées

En 1980 est créée une *commission permanente de l'intégration*. En 1986, un article sur *l'intégration scolaire des enfants handicapés* a été ajouté à la LIP⁷, dont la formulation a fait l'objet d'un certain nombre de critiques, parce que jugée ambiguë (notamment à propos de l'interprétation inappropriée du terme « handicap ») et incomplète (absence de référence aux soutiens et adaptations mis en place, en regard de l'évocation d'éventuels préjudices à la qualité de l'enseignement).

En mai 2003, une loi générale sur *l'intégration des personnes handicapées* dans la société est adoptée par le Grand Conseil. En décembre 2003, un projet de loi (PL 9124)⁸ sur *l'intégration scolaire des élèves handicapés* (au niveau physique, mental, psychique ou sensoriel) est déposé au secrétariat du Grand Conseil. La possibilité d'ouvrir des classes intégrées dans des écoles ordinaires figure parmi les cinq modalités d'intégration envisagées. Mis en débat à la session de février 2004, ce projet de loi est approuvé par la majorité des intervenants (parmi lesquels le Président du département de l'instruction publique (DIP) et renvoyé à l'examen de la Commission de l'enseignement et de l'éducation ; actuellement (2005), il figure sur la liste des objets en suspens soumis à cette commission.

En janvier 2005, le Président du DIP présente publiquement un texte programmatique intitulé *13 priorités pour l'instruction publique genevoise* ; la priorité formulée sous le chiffre 10 annonce clairement l'intention d'augmenter le nombre d'enfants et de jeunes handicapés intégrés dans le système de formation genevois, en invoquant notamment leur *droit à l'intégration*⁹. Le texte fait d'ailleurs référence à l'ouverture de la classe d'intégration scolaire de Bois-Caran en automne 2004 comme à un signal positif de cette volonté politique.

⁶ « L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun, de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école » (article 4-f de la LIP).

⁷ « 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 » (article 4A de la LIP).

⁸ Ce projet de loi est reproduit en annexe.

⁹ La 10^e priorité est formulée comme suit : « L'instruction publique appliquera avec résolution et discernement le droit à l'intégration des enfants handicapés. Il consiste à favoriser l'accès au système scolaire et à ses prestations dans toutes les filières de formation. Les modalités d'accueil et de formation des jeunes souffrant d'un handicap seront adaptées en fonction des demandes et des besoins ». Pour justifier l'effort envisagé dans ce domaine, un préambule affirme que « malgré les efforts entrepris, le nombre d'élèves souffrant d'un handicap et ne pouvant être intégrés individuellement ou collectivement est encore *trop important* » (souligné par nous).

Intégration scolaire des enfants et des jeunes handicapés mentaux

En ce qui concerne plus particulièrement l'intégration scolaire des jeunes handicapés mentaux, la dernière décennie a vu une succession de prises de positions et de débats politiques, avant d'aboutir à la création d'une classe intégrée dans le cadre du Cycle d'orientation. Le mouvement revendiquant l'ouverture d'une telle classe a été initié et largement porté au début par l'APMH (Association genevoise de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées, renommée *Insieme* dès 2003).

En 1994, un groupe de parents (soutenus par des amis et des professionnels de l'éducation), dont l'enfant handicapé mental avait bénéficié d'une intégration en milieu préscolaire puis à l'école primaire, demande l'ouverture d'une classe intégrée au CO, afin que leur enfant puisse poursuivre une scolarité « intégrée » au niveau du secondaire 1. Cette demande se solde par un refus de la part des autorités du DIP. A la fin de la même année, l'APMH décide alors de s'adresser directement au Grand Conseil avec le dépôt d'une pétition munie de 5641 signatures réitérant la demande d'une classe intégrée au sein du Cycle d'orientation. Cette démarche obtient le soutien de députés de divers horizons politiques à l'origine d'une motion (M 1001), laquelle, s'appuyant sur les principes énoncés dans la LIP ainsi que sur les expériences positives des classes intégrées dans l'enseignement primaire et des intégrations individuelles au CO, invite notamment le Conseil d'Etat « 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 ». En juin 1995, cette motion est adoptée à l'unanimité par le Grand Conseil.

Néanmoins, en septembre 1999, après examen de la Commission consultative de l'intégration scolaire, la motion se voit opposer un refus de création d'une classe intégrée au CO, sur la base d'arguments financiers (coût trop élevé, compte tenu de la situation des finances publiques) et structurels : diverses caractéristiques du fonctionnement du CO, notamment ses horaires très cadencés, pourraient conduire à la marginalisation d'une classe intégrée et en faire une classe-ghetto. Les mesures préconisées vont dans le sens d'une amélioration des intégrations individuelles déjà en vigueur. Le collège de Bois-Caran, qui possède la plus longue expérience en termes d'intégrations individuelles ponctuelles d'adolescents handicapés mentaux en collaboration avec l'institution spécialisée voisine (Grand-Chêne, depuis peu Centre du Lac¹⁰), est alors chargé d'établir un projet visant à augmenter le nombre et l'extension des intégrations individuelles, à développer la participation des jeunes intégrés à la vie du collège en impliquant les adultes et les élèves qui le fréquentent. En 2002, un groupe de travail issu de la Commission consultative de l'intégration scolaire ainsi qu'une délégation de parents de l'APMH rencontrent un nouveau refus d'ouverture d'une classe intégrée au CO de la part de la présidence du DIP.

Au début de l'année 2003, le nouveau chef du département affiche une volonté politique sans équivoque en faveur du développement de l'intégration scolaire des enfants handicapés (voir plus haut) et n'oppose plus d'arguments financiers aux efforts dans ce sens. Dans ce contexte, des professionnels de l'éducation reprennent le projet de création d'une classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux au CO. Un groupe de travail, né de la volonté commune du Service de la scolarité du CO et du Service médico-pédagogique, et réunissant des représentants du CO ainsi que de l'enseignement spécialisé (notamment du Centre du Lac), élabore un *rapport à l'intention du président du DIP sur les conditions de réalisation d'un tel projet* (DGCO, 2003). Au début de l'année 2004, un échange de correspondance (à propos dudit rapport) entre le Service de la scolarité de la Direction générale du CO et la présidence

¹⁰ Centre pour adolescents du Lac : institution pour adolescents handicapés mentaux relevant de l'enseignement spécialisé primaire, situé à proximité du CO de Bois-Caran.

du DIP débouche finalement sur la décision d'ouvrir, à la rentrée scolaire de l'automne 2004, une classe d'intégration scolaire pour jeunes handicapés mentaux au Cycle de Bois-Caran, expérience qui fait l'objet du présent rapport.

1.2 Quelques éclairages de la recherche sur l'intégration scolaire

Quelques précisions au sujet de la terminologie de l'intégration

Élèves handicapés, à besoins particuliers, exceptionnels, en difficulté... En parcourant la littérature sur le sujet de l'intégration scolaire des enfants handicapés, on constate que la terminologie utilisée pour parler de cette catégorie d'élèves continue de varier considérablement d'un pays à l'autre. Actuellement, certains pays conservent la notion de *handicap* tout en distinguant différentes catégories de déficiences : motrices, physiques, sensorielles ou mentales. D'autres ont opté pour le concept d'*élèves à besoins éducatifs particuliers*, pour marquer une évolution quant à la conception de la prise en charge de cette population. On peut y voir une certaine volonté de démedicaliser la notion de handicap pour aboutir à une approche différente de ces situations : en ayant recours à une formulation positive plutôt qu'en parlant en termes de déficiences ou d'incapacités, on met davantage l'accent sur les capacités d'apprentissage afin de déterminer les différentes mesures qui en découlent.

La notion d'*élèves à besoins éducatifs particuliers*, aux contours plutôt flous, couvre une vaste échelle de handicaps ou de difficultés d'apprentissage, dont l'origine tient autant à des critères socioculturels qu'à des critères d'ordre individuel. Dès lors, des interprétations très différentes peuvent être envisagées. Dans des cas extrêmes, à l'instar de la Grande-Bretagne, on peut se retrouver dans la situation où tout élève avec un retard scolaire, peu importe sa cause, est considéré comme un élève à besoins éducatifs particuliers. Au Canada, l'idée de cas exceptionnels englobe non seulement les difficultés d'apprentissage, mais aussi la surdouance. D'ailleurs, cette question de savoir si les enfants surdoués relèvent d'une pédagogie spécialisée a également été soulevée plus récemment en Suisse (Gyseler, 2003).

Cette évolution de la conception du handicap, dont les débuts remontent aux années 1970, s'inscrit dans un courant d'idées qui préconise l'individualisation de l'éducation. Cela suppose la reconnaissance des particularités de chaque individu par une prise en charge éducative différenciée, à l'aide d'une série de mesures pédagogiques adéquates. Une évaluation des capacités d'apprentissage et donc des possibilités d'évolution est indispensable pour déterminer les moyens nécessaires à cette individualisation.

Suite à cette nouvelle conception de la prise en charge des élèves en difficulté, l'idée de leur intégration dans l'école ordinaire a commencé à se développer. A l'origine, le terme d'intégration a été utilisé pour se démarquer des pratiques de ségrégation qui consistaient à isoler les élèves handicapés. Actuellement, on se rend compte que ce terme peut recouvrir des réalités assez différentes selon les pays : sous forme d'intégration individuelle dans une classe ordinaire pour des temps plus ou moins variables ou bien en tant qu'intégration collective d'une classe spéciale dans une école régulière avec une participation plus ou moins grande à la vie sociale et scolaire de l'établissement. Cependant, certaines pratiques prêtent à confusion puisqu'elles font davantage penser à une *insertion* ou une *assimilation* qu'à une réelle *intégration*. Revenons brièvement sur la définition de ces termes.

- *Insertion* : lorsqu'on place un élève à besoins éducatifs particuliers dans un environnement scolaire ordinaire sans qu'aucune mesure prenant en compte les difficultés de cet enfant ne soit envisagée, il s'agit d'une insertion. Bien que présent dans la classe, cet élève ne participe pas aux activités pédagogiques, vaquant à des occupations tout à fait différentes de celles du reste de la classe. On comprendra qu'une telle situation ne favorise pas vraiment les échanges avec les autres élèves.
- *Assimilation* : définie dans le Petit Robert comme *l'action de rendre semblable*, elle désigne la situation d'un élève handicapé qui fréquente une classe ordinaire au même titre que les autres élèves, étant traité comme eux. Le système ne s'adapte que très peu, voire pas du tout aux besoins particuliers de cet élève puisque les exigences, les objectifs et le programme sont identiques pour tous. L. Vaney (Vaney et Debruères, 2002) parle alors de *normalisation des rôles* dans la mesure où l'enfant handicapé est amené à *faire comme* les autres. A lui de fournir l'effort nécessaire afin de pouvoir suivre les cours. On peut y voir une certaine tendance à gommer les différences entre les individus.
- *Intégration* : c'est *l'opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu* (le Petit Robert). Malgré le fait que cette définition valorise plus particulièrement l'action de l'individu qui s'intègre, L. Vaney retient ce terme pour décrire un processus impliquant une *adaptation réciproque*. Il s'agirait d'*une situation idéale, toujours en recherche d'équilibre*. Des aménagements du contexte scolaire qui tiennent compte des difficultés des élèves handicapés devraient leur permettre de vivre une scolarité la plus proche possible de celle prévue pour l'enfant dit normal.

Si en Europe c'est le terme d'*intégration* qui a été retenu, aux États-unis et au Canada un autre concept a fait son apparition dans les années 1990 : *l'inclusion*. Il reflète l'idée d'une éducation pour *tous* les élèves dans l'école de leur quartier. Contrairement à l'intégration qui aurait pour but de *remettre* dans le courant ordinaire des élèves ayant été exclus dans un premier temps, l'inclusion défendrait plutôt le principe de ne laisser, dès le départ, personne en marge du système ordinaire. Ce courant nord-américain préconise donc la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (ordinaire/spécialisée) en un seul, conçu de façon à pouvoir répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Issu d'un contexte aux revendications plus radicales, le terme d'inclusion est moins nuancé que celui d'intégration, ne retenant pas l'idée d'adaptation réciproque.

En parlant d'*intégration scolaire*, on fait référence à un espace d'intégration particulier qui est celui de l'école. D'autres espaces peuvent être distingués comme le milieu familial, professionnel, résidentiel, etc. A l'intérieur de chacun de ces contextes d'intégration, il convient de différencier trois niveaux :

- *Intégration physique* : être parmi les autres, sans que cela n'entraîne forcément des interactions entre les personnes physiquement rassemblées. Il s'agirait alors plutôt d'une insertion.
- *Intégration fonctionnelle* : faire une activité avec les autres.
- *Intégration sociale* : avoir des interactions avec les autres, trouver sa place dans la relation, être un partenaire actif et tenir des rôles.

Dans la situation d'intégration qui nous préoccupe ici, à savoir l'intégration d'élèves handicapés mentaux dans le Cycle de Bois-Caran, il s'agit bien entendu d'une intégration scolaire. A la fois intégration collective à temps partiel d'une classe spécialisée dans l'enceinte d'un collège et intégration individuelle des élèves dans quelques cours ordinaires, cette expérience vise plus particulièrement le développement des capacités d'interaction sociale (socialisation), mais aussi des acquis scolaires. Nous allons voir quels sont les

aménagements mis en place par ce dispositif, compte tenu des capacités de chacun des cinq élèves impliqués, afin de réaliser au mieux leur intégration scolaire.

L'intégration scolaire : que nous dit la recherche ?

Pour dépasser le niveau des seules convictions d'ordre idéologique en matière d'intégration scolaire, il n'est pas inutile d'évoquer les effets qui ont pu être observés à l'occasion des nombreuses expériences réalisées dans divers pays. Concevoir l'intégration comme un des droits fondamentaux de la personne et comme un palier vers l'égalité des chances n'enlève rien à l'importance d'une réflexion sur l'efficacité de sa mise en œuvre et les bénéfices attendus pour les différents acteurs impliqués, handicapés ou non.

Avec l'augmentation des dispositifs d'intégration à travers le monde, le nombre d'études sur ce sujet n'a cessé de grandir. Parmi les publications à ce sujet, une majorité concerne l'école primaire, ce qui n'a rien de surprenant puisque cet ordre d'enseignement s'est en effet révélé être plus ouvert à ce type d'expériences (cf. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2003). Par ailleurs, on constate qu'il subsiste une certaine difficulté à tirer des conclusions nettes, en regard des résultats parfois contradictoires des diverses recherches. R. Doré & al. (2005) citent une revue de recherches sur l'efficacité des classes spécialisées par rapport aux classes ordinaires effectuée par Epps et Tindal (1987). Ces derniers constatent une relative inconsistance des bénéfices dans les acquisitions scolaires : si certaines études montrent un effet positif du placement dans le secteur spécialisé, d'autres n'indiquent aucune différence ou avantage pour l'intégration en classe ordinaire. Deux études montrent toutefois que les élèves présentant des déficiences légères profitent davantage d'une intégration dans une classe ordinaire.

Comment expliquer de telles divergences entre ces résultats ? A ce sujet, Ionescu et Bouteyre (2000) apportent quelques explications d'ordre méthodologique.

- *Diversité des populations étudiées* : effectuées sur des populations souvent différentes et hétérogènes, les comparaisons deviennent plutôt hasardeuses. C'est à se demander si des groupes d'élèves aux diagnostics aussi divers que « retardés mentaux entraînaux » (États-Unis), « avec des difficultés d'apprentissage modérées » (Australie et Nouvelle-Zélande) ou « avec des difficultés d'apprentissage graves » (Grande-Bretagne) représentent bien des catégories d'individus comparables. Ceci illustre toute la difficulté à délimiter les groupes-cibles par des critères à la fois clairs et communs. Vu les différences interindividuelles des sujets ayant des besoins éducatifs particuliers, leur appariement en groupes « intégrés » et « contrôle » devient dès lors difficile. A ce sujet, Slavin et Madden (1986) mentionnent une distorsion fréquente liée au choix des élèves : étant donné que les enfants intégrés dans une classe ordinaire ont été sélectionnés en raison de leur niveau de performances scolaires et sociales supérieur, il y a de fortes chances qu'ils bénéficient davantage d'un tel placement que ceux placés dans une structure spécialisée. Ainsi, ils partent avec une longueur d'avance par rapport aux élèves du spécialisé qui ont un profil moins avantageux.
- *Diversité des dispositifs d'intégration* : la comparaison des résultats de recherches en matière d'intégration scolaire s'avère souvent peu aisée en raison de la diversité des modalités d'intégration. De plus, les systèmes éducatifs et législatifs qui déterminent le contexte socioculturel dans lequel s'inscrivent ces intégrations scolaires peuvent également être très différents d'un pays à l'autre, ce qui constitue un autre facteur qui doit inciter à une certaine prudence au moment de transposer des résultats.

Par ailleurs, rappelons que, malgré les diverses précautions, il existe toujours un certain risque que la subjectivité du chercheur liée à un certain parti pris idéologique puisse influencer

l'interprétation des résultats. Ce danger est d'autant plus présent lorsque l'objet de recherche est à ce point chargé de valeurs comme pour la question de l'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux.

Néanmoins, Slavin et Madden (1986) affirment qu'il existe actuellement « suffisamment d'études comparées dont la méthodologie ne prête pas à controverse pour qu'on puisse au moins se hasarder à quelques généralisations prudentes concernant les effets des deux types de placement d'élèves en difficultés ». Ainsi, on peut citer trois grandes méta-analyses qui mesurent les effets de l'intégration dans une classe ordinaire, aussi bien du point de vue des acquis scolaires des élèves intégrés que de leurs compétences sociales : Carlberg et Kavale (1980), Wang et Baker (1986), Baker (1994). Malgré une intensité variable des effets mesurés (allant de faibles à modérés) dans le cadre de ces trois méta-analyses, les résultats semblent tous indiquer un rendement scolaire et une intégration sociale supérieurs des élèves avec une déficience intellectuelle légère intégrés en classe ordinaire, par rapport à ceux des classes spéciales. Des études menées en milieu germanophone (Haeberlin, Bless, Moser et Klaghofer, 1990 ; Ahrbeck, Bleidick et Schuck, 1997) arrivent à des conclusions tout à fait similaires. Là aussi, les élèves dits « faibles » obtiennent de meilleurs résultats sur le plan cognitif lorsqu'ils fréquentent une classe ordinaire en comparaison à leurs pairs placés dans des structures spécialisées. Par ailleurs, ces travaux permettent également de constater que ces intégrations scolaires n'ont pas d'effets nuisibles sur les élèves plus « doués » de ces classes accueillant des enfants handicapés. Cependant, en ce qui concerne l'image de soi des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, il semble que ces enfants développent un sentiment plus négatif vis-à-vis de leurs capacités : ils se sentent moins compétents, comme ils se sentent aussi moins aimés que leurs camarades de classe. D'ailleurs, Pearl et al. (1998) qui étudient les effets de l'intégration de jeunes élèves souffrant d'un léger retard mental au plan sociométrique observent que ces enfants sont surreprésentés parmi les pairs considérés comme « isolés » et « anti-sociaux ».

Pour revenir sur l'intégration sociale des élèves handicapés, Ionescu et al. (1995) constatent que dans le cadre d'une intégration scolaire précoce, la réussite de l'intégration sociale est davantage liée à leur capacité à communiquer, à leur gaîté et à leur propension à l'affection qu'à leur niveau intellectuel. D'ailleurs, les différences sensorielles, physiques ou intellectuelles sont plus facilement acceptées par les pairs, alors que les comportements sociaux sortant des normes sont plus fréquemment la cause d'un rejet. Une étude de Parmentier et al. (1998) montre que des élèves de 4 à 19 ans placés en milieu spécialisé présentent significativement plus de troubles de comportement. Reste à savoir dans quelle mesure il s'agit là de la conséquence d'un tel placement et dans quelle mesure ces troubles sont à l'origine de la décision du placement : un enfant avec des troubles de comportement a-t-il davantage de chances d'être placé dans une structure spécialisée ?

Globalement, il semblerait donc que les bénéfices d'une intégration des enfants avec des besoins éducatifs spécifiques dans l'enseignement ordinaire l'emportent sur les inconvénients, même si ces effets positifs sont parfois modérés et ne correspondent pas toujours aux attentes. Reste à souhaiter que de nouvelles investigations permettent à l'avenir d'affiner ce type de constats, afin d'ajuster au mieux la mise en pratique de tels dispositifs. Envisager un suivi et une évaluation plus systématiques des différentes pratiques d'intégration réalisées dans différents pays pourrait contribuer à combler certaines lacunes en matière d'évaluation.

2. PREMIÈRE ANNÉE D'UNE CLASSE INTÉGRÉE POUR JEUNES HANDICAPÉS MENTAUX AU CYCLE D'ORIENTATION : SUIVI DE L'EXPÉRIENCE

Dans les pages qui suivent, nous présentons successivement : le projet de classe intégrée dans un Cycle d'orientation pour des élèves mentalement handicapés tel qu'élaboré par le groupe de travail ad hoc ; la demande d'évaluation adressée au SRED ; finalement, les modalités d'évaluation de la mise en œuvre du projet telles que réalisées dans le cadre du suivi.

2.1 Le projet

Ce projet a été élaboré par un groupe de travail composé de représentants du Cycle d'orientation et de l'enseignement spécialisé (école primaire) qui s'est réuni à plusieurs reprises entre juin et décembre 2003, dans le but d'étudier la question de la création d'une classe d'élèves mentalement handicapés intégrée au Cycle d'orientation du canton de Genève. Ces travaux ont donné lieu à un rapport de synthèse rédigé par le Service de la scolarité de la Direction générale du Cycle d'orientation en décembre 2003 (DGCO, 2003) précisant le rôle, la mission, la composition du groupe et les modalités de travail. En effet, suite à un état de situation à propos des diverses modalités d'intégration existant jusque là (intégrations brèves, intégration quasi-totales, etc.) et des différentes tentatives conduites au cours des dix années précédentes n'ayant jamais permis la mise sur pied d'une classe intégrée, un nouveau projet a été proposé avec un calendrier pour sa mise en œuvre et une planification en termes de ressources humaines, matérielles et budgétaires.

Dans ses grandes lignes, ce projet de classe intégrée tel que décrit dans le rapport de synthèse précisait un ensemble de modalités dont quelques-unes sont résumées ci-après.

Les élèves sont choisis en lien avec leur projet individuel, par les référents du Centre du Lac, en fonction de leurs capacités d'adaptation et non en priorité en lien avec leur niveau intellectuel.

Les objectifs de la classe intégrée sont, entre autres, d'offrir aux élèves des possibilités de mieux gérer leur future vie d'adulte et de développer dans ce cadre de nouvelles relations et aptitudes sociales. Les objectifs scolaires sont surtout liés aux moments d'intégration dans les classes du Cycle d'orientation, qui viennent compléter l'apport scolaire offert dans la classe intégrée par le duo enseignante/éducatrice spécialisées.

Les moments d'intégration en classe ordinaire forment une composante essentielle du projet. Chaque jeune doit pouvoir suivre des cours quelques heures par semaine avec des camarades de son âge dans des classes ordinaires du Cycle d'orientation. Ces intégrations seront proposées par l'équipe du Centre du Lac responsable de la classe intégrée au Cycle d'orientation, en lien avec un projet d'intégration spécifique à chaque jeune et avec des objectifs pédagogiques déterminés de cas en cas, mais toujours construits en commun avec l'enseignant-e de la classe ordinaire. Le choix des classes et des enseignant-e-s est assuré par la Direction du Cycle d'orientation en concertation avec l'équipe référente de la classe intégrée et selon les disciplines retenues.

Les modalités d'intégration : selon les cas, l'élève pourra être intégré à un groupe-classe du Cycle d'orientation quelques heures par semaine (si la priorité est donnée à l'intégration dans

un groupe) ou au contraire suivre des enseignements avec plusieurs groupes d'élèves différents (si c'est le choix des activités scolaires qui est déterminant). Ces intégrations pourront être régulières et durables ou ponctuelles (en fonction de projets particuliers). Les intégrations interviendront progressivement et elles devront se faire dans les groupes les plus adaptés, pour autant qu'il y reste de la place. Les activités et les progrès des élèves dans les classes ordinaires feront l'objet d'une évaluation construite en commun par l'équipe spécialisée et le maître du Cycle d'orientation en fonction d'objectifs préalablement établis. La classe intégrée et ses élèves devront respecter les règles et les rythmes en vigueur dans l'établissement d'accueil (horaires, temps de récréation, attitudes des élèves à l'égard de leurs pairs et des adultes, etc.). Le début de l'intégration aura lieu après une période d'accueil et d'observation au Centre du Lac, au moment de la rentrée scolaire.

L'appui aux élèves : des espaces de parole et d'accompagnement psychologique, tant pour les élèves du Lac que pour ceux du Cycle d'orientation, seront prévus (avec le référent thérapeutique au Centre du Lac, avec le psychologue scolaire pour les élèves du CO, etc.). Les élèves garderont un rattachement physique au Centre du Lac, en tant que lieu thérapeutique pour y recevoir des appuis les aidant à gérer la charge émotionnelle d'une telle intégration et les soutenant dans les efforts que cela suppose.

Le Président du département de l'instruction publique a soutenu ce projet et la décision formelle a été prise d'ouvrir une classe intégrée au CO de Bois-Caran pour la rentrée scolaire 2004. Cette nouvelle possibilité d'intégration en milieu scolaire ordinaire n'est cependant pas prévue pour remplacer d'autres formes d'intégration mais pour les compléter.

2.2 La demande d'évaluation adressée au SRED

Teneur de la demande

En septembre 2004, la Direction générale du Cycle d'orientation a adressé au SRED une demande d'évaluation de l'impact de cette expérience d'intégration.

La Direction générale précisait que le Cycle d'orientation venait d'ouvrir en collaboration avec le Centre du Lac une classe intégrée pour quelques élèves handicapés mentaux au sein du collège de Bois-Caran, et ceci en réponse à une priorité du Président du Département de l'instruction publique. Il était précisé que cette structure, attendue depuis longtemps, permettrait à quatre ou cinq élèves handicapés de bénéficier d'un partage d'activités, de lieu de vie et de temps scolaires (quelques heures par semaine) au Cycle d'orientation, avec des camarades de leur âge.

Le groupe de travail¹ mandaté pour préparer cette nouvelle structure estimait nécessaire de mettre en place une forme d'évaluation portant en priorité sur les aspects suivants :

- l'impact de cette expérience sur les élèves handicapés intégrés, au niveau de leur développement psychologique, physique et scolaire ;
- la réalité de l'intégration du groupe à la vie de l'école et le maintien du lien avec le Centre du Lac ;

¹ Membres du groupe : pour le *Service médico-pédagogique* et le *Centre du Lac* : une institutrice spécialisée du Centre du Lac, la répondante thérapeutique du Centre du Lac, un éducateur spécialisé du Centre du Lac, le responsable pédagogique du Centre du Lac, un inspecteur de l'enseignement spécialisé responsable à ce titre du Centre du Lac ; pour le *Cycle d'orientation*, une doyenne du CO de Bois-Caran, un enseignant du CO de Bois-Caran représentant l'association des maîtres de ce collège, l'adjoint du directeur du Service de la scolarité, président du groupe de travail et le directeur du CO de Bois-Caran.

- l'impact sur le Centre du Lac (avantages ou difficultés rencontrées, pertinence du choix des élèves, etc.) ;
- l'impact sur les élèves et les enseignant-e-s du collège d'accueil (avantages créés par cet échange, problèmes rencontrés, qualité des contacts, difficultés ou avantages pour les enseignants, adéquation de la formation reçue ou nécessaire, etc.).

Proposition du SRED

A l'issue d'une séance de travail avec l'ensemble des responsables et des professionnels directement impliqués dans l'expérience, l'équipe de recherche du SRED a élaboré une proposition de cadrage de son intervention sous la forme d'un projet d'étude d'impact sur les personnes et les institutions concernées par le dispositif².

L'équipe de recherche proposait en priorité d'observer et de recueillir des données en vue d'analyser l'impact de l'intégration sur les élèves intégrés, sur l'établissement « d'accueil », sur l'institution d'origine et, plus généralement, d'évaluer le fonctionnement général du dispositif. Les modalités annoncées pour le recueil d'information consistaient pour l'essentiel en consultations et analyses de *documents*, mise au point, passation et analyses de *questionnaires*, organisation d'*entretiens* avec les différents acteurs concernés, réalisation d'*observations* de divers espaces-temps où se vivait concrètement l'intégration.

2.3 Les modalités d'évaluation de la mise en œuvre du projet de classe intégrée

Un ensemble d'observations et d'entretiens avec les différents acteurs concernés se sont déroulés tout au long de l'année scolaire 2004-2005. Ainsi, chacun d'eux a été interviewé et/ou observé en situation.

Dans ce contexte, une série d'*observations des élèves intégrés* à été programmée, que ce soit dans le cadre de la classe intégrée (CLIS), au Centre du Lac ou encore dans les différents cours que ces élèves ont suivis dans les classes ordinaires du Cycle d'orientation avec des camarades de leur âge. L'objectif prioritaire consistait à observer ces élèves dans leur divers lieux de vie de manière à décrire, d'une part, leurs attitude dans ces différents contextes, et d'autre part, leurs interactions éventuelles avec leurs pairs et leurs enseignant-e-s et éducateurs-trices.

Ainsi, les élèves ont été observés lors de leur intégration dans diverses classes ordinaires (entre décembre 2004 et février 2005), selon une grille élaborée pour recueillir de l'information aussi bien sur les attitudes des élèves concernés que sur le contexte général, en particulier autour des thèmes suivants : le *groupe-classe* (sa composition, ses caractéristiques, etc.), l'*activité* proposée dans le cadre du cours observé, le *style d'enseignement* (oral, écrit, individuel, en groupe, collectif), l'*attitude générale de l'élève intégré* (participation, passivité, autonomie, dépendance, intérêt pour le cours, position de retrait, etc.), l'*interaction avec l'enseignant-e* (demande d'aide, attend qu'on l'aide, etc.) et l'*interaction avec les pairs* (nature de l'interaction, initiateur, etc.).

Pour ce qui concerne les *entretiens individuels semi-directifs*, ils ont été réalisés en face à face et menés de manière aussi standardisée que possible, tout en respectant une certaine souplesse indispensable à l'expression des opinions et des représentations de chacun. Chaque catégorie

² Le projet d'évaluation de l'impact de la classe intégrée par le SRED se trouve dans son intégralité en annexe.

d'acteurs a répondu à un ensemble de questions identiques dont les trames sont reproduites en annexe.

Ces différents entretiens ont été intégralement enregistrés puis retranscrits. Les réponses ont été analysées de manière systématique, puis catégorisées selon les cas.

Ainsi, les cinq *élèves intégrés* ont été interviewés individuellement dans le cadre d'un entretien en face à face au cours du premier trimestre puis en fin d'année scolaire, dans le but de faire émerger leur vécu et de mettre en évidence les points positifs et les limites éventuelles de leur intégration, que ce soit dans la classe d'intégration scolaire ou dans les cours qu'ils ont suivis tout au long de l'année scolaire avec des camarades de leur âge du Cycle d'orientation.

L'*enseignante spécialisée* et l'*éducatrice* en charge de la classe d'intégration scolaire ont également été interviewées en tant que responsables de cette entité, à propos de leur vécu de professionnelles et de leur appréciation de l'évolution des jeunes intégrés au cours de l'année.

Le maintien d'un lien fort avec le centre thérapeutique étant posé d'emblée dans le projet, il importait alors de recueillir les avis des *professionnels du Centre du Lac* pour savoir si le comportement des jeunes intégrés était identique, quel que soit leur lieu de vie, ou s'il se modifiait selon les moments et l'environnement.

La *répondante thérapeutique* du Centre du Lac a également été interviewée à propos des élèves intégrés, dans le but de faire émerger les particularités de chacun d'entre eux en lien avec leur projet et leur évolution dans le cadre de cette expérience.

Les témoignages des *maîtres du Cycle d'orientation* accueillant un élève de la classe d'intégration scolaire dans leur cours étaient incontournables pour permettre une évaluation des effets de l'expérience d'intégration sur les élèves intégrés mais également sur l'ensemble de la classe. En effet, les enseignant-e-s du CO engagé-e-s dans l'expérience étaient des acteurs centraux pour l'évaluation de la faisabilité et de l'impact de l'intégration.

L'avis des *élèves des différentes classes du CO* ayant intégrés ces jeunes handicapés était également important en tant que perception du niveau d'intégration de leurs camarades, tout comme pour mettre en évidence leur degré d'adhésion à l'expérience et le sens qu'ils lui donnaient.

Enfin, le vécu et l'appréciation des *parents des élèves intégrés* constituaient un témoignage capital pour évaluer les changements éventuels générés par cette expérience chez les jeunes concernés en dehors du cadre scolaire.

Parallèlement, il était également important d'apprécier l'impact de cette expérience d'intégration sur l'*ensemble des enseignant-e-s du CO de Bois-Caran*, pour mettre en évidence leurs perceptions de l'expérience, leurs représentations de l'intégration, leurs opinions générales au sujet de cette démarche et, plus globalement, leur état d'esprit quant à l'éventualité d'une participation active de leur part. Ainsi tous les maîtres du collège ont été invités à remplir un questionnaire³ anonyme en février 2005.

³ Le questionnaire destiné aux enseignant-e-s du CO non directement concernés par l'expérience d'intégration est reproduit intégralement en annexe.

3. IMPACT DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE SUR LES JEUNES INTÉGRÉS ET LEUR ENVIRONNEMENT PROCHE

Afin d'offrir un tableau représentatif de l'impact de l'intégration sur ses différents acteurs, nous avons choisi de brosser un portrait de chacun des élèves intégrés à la CLIS sur la base des entretiens effectués avec les différents représentants de cette expérience d'intégration. Ainsi, les enseignants intégrants, les deux responsables de la CLIS, l'équipe du Centre du Lac, les parents, les élèves des classes intégrantes et les jeunes intégrés ont témoigné de leur vécu et de leurs observations à l'occasion de cette innovation.

Les portraits ci-après décrivent brièvement la situation familiale, le parcours scolaire et institutionnel des élèves de la CLIS. Ils donnent également un aperçu de leur mode de communication et de leur comportement, ainsi que de leurs difficultés et des progrès observés en fin d'année. L'élève intégré lui-même définit les faits marquants de son travail au CO et de son année d'intégration en général. Ensuite, ce sont les éducateurs et les enseignants qui décrivent le comportement et les progrès de ces élèves dans la CLIS, lors des cours suivis au CO et au Centre du Lac. Les parents des adolescents expriment également ce qu'ils ont ressenti et observé cette année à propos de leur enfant et de son intégration dans une telle expérience. Enfin, les élèves intégrants évoquent leur vécu et leur vision des jeunes intégrés.

3.1 Portrait d'Alain¹

Situation familiale

Originaire d'un pays en guerre, Alain, 15 ans, est arrivé à Genève à l'âge de 7 ans. Ses parents sont divorcés et sa mère est restée au pays. Il vit désormais avec son père, sa belle-mère et sa demi-sœur âgée de 4 ans.

Parcours scolaire

Après trois ans passés en classe spécialisée, Alain est entré en 2001 au Centre du Lac. A la rentrée 2004, Alain fait partie de la CLIS et est intégré dans des cours de physique et de français avec des élèves de 9^e, ainsi que dans un cours d'alimentation de deux heures chacun.

Développement psychologique

A son arrivée au Centre du Lac, Alain était un enfant éteint, fragile et très peu sociable. D'abord très passif, il exprimait peu ses émotions. Petit à petit, il a commencé à s'ouvrir, à investir les apprentissages scolaires, à montrer des capacités relationnelles. Il a rapidement investi la lecture et l'écriture ; au niveau affectif, il s'est beaucoup épanoui et a même grandi physiquement de façon assez spectaculaire. Actuellement, c'est un jeune homme fin, nuancé, qui peut parler de ses difficultés et de ce qu'il vit dans son entourage. Il a commencé une psychothérapie et évolue bien. Il a pourtant besoin d'un adulte pour le recadrer et le rassurer,

¹ Tous les prénoms utilisés dans ce document sont fictifs.

car il est parfois désorienté et s'angoisse vite. Sinon, il est assez autonome, participatif et ses acquis se consolident régulièrement.

Une année d'intégration scolaire

Le point de vue d'Alain

Malgré l'enthousiasme de son père qui l'a nettement encouragé dans cette démarche, Alain appréhendait de faire partie de la CLIS, car il craignait que ce ne soit *trop dur*.

Du point de vue scolaire, Alain estime que dans la CLIS, le travail est différent de ce qu'il avait l'habitude de faire au Centre du Lac, le français et les maths sont plus difficiles. Après trois mois pourtant, il semble s'être habitué à la tâche. En ce qui concerne les cours suivis au CO, il trouve que les enseignantes sont gentilles avec lui et lui préparent parfois un matériel particulier. Quand il ne comprend pas le cours ou ce qu'il doit faire, Alain interroge l'enseignante qui le guide. Il est à noter qu'en début d'année, Alain se réjouit déjà de commencer le cours d'alimentation qui n'aura lieu qu'au deuxième semestre, car il aime bien faire la cuisine et présenter les plats *comme des cuisiniers*.

En fin d'année, le bilan est très positif. Alain évalue sa progression sur la durée, c'est-à-dire depuis son entrée au Centre du Lac : *quand je suis venu au Lac, je ne savais pas lire, je ne savais pas écrire, et puis maintenant, je sais lire, et je sais un peu écrire. Mais lire, je sais très bien lire. Et puis je ne sais pas, j'ai appris les verbes et tout, j'apprends beaucoup de choses*. Il estime qu'il a changé, depuis qu'il est dans la CLIS, car *maintenant, je parle, je rigole, mais avant, je ne parlais pas et je ne rigolais pas, je ne faisais que travailler*. Par ailleurs, Alain relève que certaines choses ont changé au CO : les enseignantes le connaissent mieux et lui parlent davantage. Avec les élèves du CO, ils se saluent et se parlent, il les trouve très sympathiques.

Alain a sympathisé avec plusieurs camarades rencontrés au cours de français et qu'il a retrouvés au cours de physique.

L'année prochaine, Alain se prépare à aller au CISP pour y *apprendre un métier*, dit-il.

Le bilan des professionnels

Les enseignantes du CO ont ressenti de manière très positive la présence d'Alain dans leur classe : *intéressé, ouvert, très souriant, demandeur, on sentait qu'il était content d'être là*. D'abord discret, *comme un excellent élève de latin, qui suit tout mais qui ne s'exprime pas beaucoup*, il a pris confiance au point même de tenter de répondre aux questions. En physique, Alain a pu participer aux cours en effectuant des petites manipulations et des mesures. En français, des exercices spécialement adaptés lui ont permis d'effectuer des activités semblables à celles de ses camarades.

En ce qui concerne l'intégration d'Alain dans les différents groupes-classes, les enseignantes ont remarqué tout d'abord une forme de timidité de la part des élèves du Cycle, timidité qui s'est transformée en camaraderie chaleureuse. En effet, Alain a su se montrer sympathique envers ses camarades, tant lors de leurs discussions que par le partage de sa passion pour les chansons de Britney Spears qu'il a su communiquer aux autres élèves.

Les professionnels de la CLIS et du Lac constatent chez Alain une constante progression dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture, ainsi que de la curiosité, de l'appétence envers les apprentissages et une assurance en soi grandissante.

Ce qu'en pensent les parents

Le père d'Alain a été ravi de le voir intégré dans une structure telle que la CLIS au sein du CO, car, après moult événements pénibles dans la vie familiale, cela le confortait dans le mouvement de restauration de confiance et de fierté qu'il ressent à l'égard de son fils.

Le bilan de fin d'année de la belle-mère d'Alain est très positif du point de vue relationnel. Alain parle un peu plus spontanément à la maison, il joue volontiers avec sa petite sœur et lui témoigne une affection de grand frère, cessant de jalouser sa place de cadette. Il entretient des relations amicales avec ses camarades de la CLIS les jours de congé et se débrouille seul dans ses trajets en bus, même pour des destinations nouvelles. Du point de vue de son autonomie, il est à noter qu'il prend soin maintenant de son corps, sans que sa belle-mère doive le lui rappeler. En règle générale, Alain a davantage confiance en lui et cela se ressent dans ses comportements sociaux et sa manière d'être en général, plus ouverte et plus gaie.

En revanche, la belle-mère d'Alain estime qu'il n'a pas beaucoup progressé en ce qui concerne les acquis scolaires. Hormis la lecture, qui semble plus aisée, elle admet avec peine que *pour apprendre, c'est très difficile pour lui, il n'a pas beaucoup changé.*

Comment est-il perçu par ses camarades des différents cours ?

Les camarades d'Alain le ressentent en général comme un élève gai, sympathique et avide de contacts. Après un début d'année plutôt sur la réserve, Alain est devenu plus familier et discute très volontiers avec les élèves des différents groupes-classes. L'une de ses camarades, qui a partagé par choix le même banc toute l'année avec lui et qui a une attitude plutôt affectueuse à son égard, raconte : *on parle, il m'explique ses petites histoires. C'est très marrant. Souvent, il amène des photos de Britney Spears pour me les montrer ou des trucs comme ça. Enfin, il est... il est gentil. Oui, c'est vrai qu'il comprend vachement lentement, hein ! Et puis il a souvent tendance aussi à répéter un peu pas mal de fois la même chose, mais... non, à part ça, ça va bien.*

Projet pour l'année à venir

Pour la rentrée scolaire 2005-2006, il est prévu qu'Alain entre au CISP².

² CISP : Centre d'intégration socio-professionnelle dépendant de la SGIPA, accueillant des adolescents de 15 à 18 ans présentant un handicap mental, pour développer leur autonomie personnelle et les préparer à une activité professionnelle *en atelier protégé de production* (souligné par nous). Voir : *Le handicap à Genève, organismes privés et publics, répertoire 2005*, document du DASS, www.geneve.ch/handicap.

3.2 Portrait de Noémi

Situation familiale

Noémi, 14 ans et demi, est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants. Née dans les Antilles, elle vit à Genève dès l'âge de 2 ans et demi.

Parcours scolaire

Noémi a effectué deux années en classe spécialisée au Grand-Lancy puis elle est arrivée au Centre de jour spécialisé de la Pralée en septembre 1999. A la rentrée 2003, elle intègre le Centre pour adolescents du Lac. Durant l'année scolaire 2004-2005, elle fait partie de la classe d'intégration (CLIS) et dans ce cadre, elle suit un cours de travaux manuels/textiles avec des 7^e ainsi qu'un cours d'arts visuels avec des 9^e.

Développement psychologique

Suite aux complications d'une rougeole contractée à l'âge de deux ans, Noémi souffre de troubles sensori-moteurs et de comportement qui se manifestent par une hyper-activité, une instabilité motrice, un manque de concentration et une attitude d'évitement. Malgré quelques limitations au plan moteur et cognitif, Noémi a une attitude sociale, une disponibilité envers les autres qui la favorisent énormément. De plus, elle est très débrouillarde et assez autonome. Lorsqu'à 13 ans et demi, Noémi arrive au Centre du Lac, elle est décrite comme une adolescente gracieuse, soignée et motivée par les activités proposées, mais qui s'exprime peu. Selon les situations, Noémi se montre timide ou sûre d'elle. Elle est attentive à son entourage et appréciée par ses camarades. Elle ne se fâche pas et évite les conflits. Actuellement, Noémi est très à l'aise dans le langage oral. Elle dispose d'une bonne syntaxe, d'un vocabulaire riche et peut s'exprimer quand elle le désire. Noémi commence à repérer et à lire des mots. Elle montre un réel intérêt pour la lecture et l'écriture. En mathématiques, elle connaît les quatre opérations et progresse dans les nouveaux apprentissages proposés. Noémi aime beaucoup dessiner et porte également beaucoup d'intérêt à la musique. En groupe, Noémi est active, elle comprend et respecte les règles. C'est une jeune fille autonome et volontaire.

Une année d'intégration scolaire

Le point de vue de Noémi

A l'instar de ses parents, dès qu'elle l'a su, Noémi a été ravie à l'idée d'être intégrée à la CLIS, car les élèves y font moins de bêtises qu'au Centre du Lac. Noémi estime qu'elle travaille mieux dans la CLIS, et qu'elle y est moins dérangée par les autres élèves qu'au Centre du Lac. Elle se sent proche de la seule camarade fille de la CLIS avec laquelle elle prend la plupart de ses repas et passe ses récréations.

En ce qui concerne les cours avec les élèves du CO, Noémi les envisage comme des matières qui lui seront utiles plus tard et comme un lieu dans lequel elle peut aider les autres élèves, tant en dessin qu'en couture. Elle aime beaucoup ces deux cours et considère y faire la même chose que ses camarades. Elle n'éprouve pas de difficultés particulières lors de ces cours, mais les conversations de ses camarades l'empêchent parfois d'entendre ce que dit l'enseignante. Dans ce cas, Noémi n'hésite pas à lui demander une explication. Ses camarades ont été sympathiques à son égard dès son arrivée dans la classe, mais elle a plus de contacts

avec les élèves de 7^e de la classe de couture qu'avec les 9^e de la classe de dessin. En fin d'année, Noémi pense avoir fait quelques progrès en lecture et en écriture. Mais le changement le plus important pour elle, c'est qu'elle s'adresse plus souvent aux autres élèves qu'avant : *avant, je n'allais pas souvent vers les autres*. De plus, le mercredi, elle prend seule le bus pour rencontrer son amie. Pour l'avenir, Noémi se réjouit de participer à d'autres cours du CO.

Le bilan des professionnels

Les remarques des professeurs de Noémi quant à son attitude et au travail fourni sont extrêmement positives. Outre son comportement semblable à celui de ses camarades, Noémi est considérée comme *particulièrement performante* dans son travail, par son enseignante d'arts visuels et comme *ayant de l'humour* par l'enseignante de couture. Après un premier temps lors duquel Noémi était un peu intimidée, elle a pris de l'assurance au point de pouvoir discuter des décisions de l'enseignante avec elle. En ce qui concerne son intégration dans le groupe-classe, ses camarades l'ont accueillie très chaleureusement mais avec une pointe de comportement protecteur au début, puis la situation s'est normalisée et Noémi fait maintenant partie de la classe, sans qu'il soit nécessaire de le signaler par un comportement trop démonstratif.

En fin d'année, les professionnels de la CLIS et du Centre du Lac remarquent que Noémi a opéré un changement d'attitude par rapport à l'année précédente. D'une part, elle est toujours prête à rendre service ; par ailleurs, elle ne respecte pas tout à fait les consignes parentales en ne rentrant pas directement chez elle après l'école. De fait, elle a un comportement d'adolescente normale et vit des conflits d'adolescente avec ses parents.

Ce qu'en pensent les parents

Les parents de Noémi ont été d'emblée enthousiastes et convaincus de l'apport positif de l'intégration de leur fille à Bois-Caran. En effet, il leur semble indispensable de sortir Noémi de la ghettoïsation entraînée par son handicap et de lui offrir des expériences d'intégration pour l'aider à progresser vers une formation ou une activité professionnelle en cohérence avec ses difficultés motrices et ses compétences. Les attentes parentales ne sont donc pas tant d'ordre scolaire que périscolaires et d'ordre social : la rencontre avec d'autres enfants que ceux du centre spécialisé, ainsi que l'autonomie en ce qui concerne les transports publics.

En fin d'année, les parents de Noémi remarquent que cette expérience lui a donné envie de progresser de manière générale, tant en ce qui concerne les activités poursuivies au Centre du Lac que les cours suivis au CO. En lecture, par exemple, elle s'applique à essayer de lire et de composer des petites phrases, également à la maison, ce qui dénote d'une nouvelle attitude de sa part : *elle a une attitude d'enfant étudiante, une curiosité positive*. Dans le centre spécialisé dans lequel elle se trouvait les années précédentes, Noémi s'ennuyait et ne souhaitait ni retourner à l'école, ni se donner de la peine pour progresser. Tout était bloqué. L'expérience de Bois-Caran a *enclenché une dynamique* qui, leur semble-t-il, ne devrait pas cesser à la fin de l'année, mais désormais continuer sur sa lancée.

A l'égard de ses sœurs, Noémi se sent plus fière car dorénavant, elle aussi emmène un cartable à l'école le matin. En règle générale, elle se lève plus gaiement à la perspective d'aller à l'école ; elle est plus heureuse et a plus confiance en elle qu'auparavant. Cette confiance se traduit également dans l'attitude de ses parents à son égard, qui la laissent désormais circuler seule en transports publics, rencontrer ses amis lors d'après-midi de congé, en un mot lui accordent davantage d'autonomie.

Comment est-elle perçue par ses camarades des différents cours ?

Les camarades de classe de Noémi trouvent qu'elle est sympathique et qu'elle se débrouille bien en dessin et en couture. Dans les deux classes, les élèves pensent que Noémi est là essentiellement pour acquérir la matière, comme les autres élèves du CO. En couture, certains élèves font appel à elle pour qu'elle les aide à manipuler les machines à coudre, ce qu'elle fait mieux qu'eux ! Ils considèrent Noémi comme une autre élève, à l'exception du fait qu'ils ne la voient que quelques heures dans le cadre du Cycle, et pas en dehors. Peut-être que si Noémi suivait plusieurs cours avec eux, des relations plus proches seraient possibles car ils auraient ainsi davantage de sujets de discussion.

Projet pour l'année à venir

Pour la rentrée scolaire 2005-2006, il est prévu que Noémi poursuive sa scolarité dans la CLIS et suive un cours de travaux manuels/textiles, un cours d'alimentation et un autre encore non défini.

3.3 Portrait d'Arthur

Situation familiale

Arthur, 13 ans et demi, est le cadet d'une fratrie de deux enfants. Suite au divorce de ses parents, Arthur vit avec sa mère et sa sœur, de deux ans son aînée.

Parcours scolaire

Arthur est dans l'enseignement spécialisé depuis l'âge de quatre ans et demi. A la rentrée 2002, il est intégré au centre spécialisé Les Vignes. En 2004, Arthur arrive au Centre du Lac. Il fait partie de la CLIS et suit un cours de musique de deux heures par semaine avec une classe de 9^e au Cycle d'orientation de Bois-Caran.

Développement psychologique

Arthur souffre d'un problème moteur congénital au bras droit qui rend l'expression écrite et, par conséquent, la lecture même extrêmement difficiles. Petit, Arthur était décrit comme un enfant très discret, soumis aux autres. Très inhibé, il avait de la peine à se concentrer et il fallait sans cesse le stimuler. Encore maintenant, il a grand besoin de la présence et de la stimulation d'un adulte et se sent vite perdu sans ce soutien. Les divers professionnels le voient cependant comme un jeune homme nuancé et qui a de l'humour. Arthur ressent fortement les événements familiaux et a conscience de l'ambiance hyper-protectrice qui l'entoure chez lui. Jusqu'à tout récemment, il entretenait une relation très fusionnelle avec sa mère.

Depuis le début de l'année, il parvient à prendre de la distance par rapport à elle. A la maison, il est parfois en opposition, comme un adolescent qui se révolte et sa mère commence à lui accorder davantage d'autonomie.

Une année d'intégration scolaire

Le point de vue d'Arthur

Dès le départ, Arthur a été tenté par l'expérience de la CLIS, car il n'était *jamais allé dans un Cycle* et que *les élèves sont sympas*. Il trouve qu'on apprend davantage de choses dans la CLIS, en français par exemple, même si c'est parfois difficile. Il s'y est fait un ami qu'il rencontre parfois en dehors de l'école.

Le cours de musique qu'il suit avec ses camarades du Cycle lui plaît beaucoup car il aime bien la musique et apprend à jouer de quelques instruments, souvent en répétant ce que l'enseignante lui aura montré juste avant. En cas de difficulté, c'est à elle qu'Arthur va s'adresser, bien qu'il ait sympathisé avec ses camarades de classe et qu'ils discutent parfois ensemble.

En fin d'année, Arthur estime qu'il a eu des difficultés, surtout en ce qui concerne le travail scolaire effectué dans la CLIS. Il pense pourtant avoir fait des progrès en écriture. Lors des cours de musique, au contraire, *ça marchait bien*, dit-il ; il faisait la même chose que ses camarades. Arthur s'est fait des camarades plutôt dans le premier groupe que dans le second (le groupe-classe a été renouvelé lors du second semestre). Au cours de l'année, il note que les élèves discutent plus volontiers avec lui qu'en début d'année ; pourtant, il prend toujours ses repas avec son camarade de la CLIS.

Le bilan des professionnels

Au sujet d'Arthur et de cette expérience d'intégration, la professeure de musique ne tarit pas d'éloges. Il lui semble qu'Arthur a été à l'aise dans cette classe, qu'il a eu des comportements d'adolescent de son âge, en riant par exemple lors des cours, comme ses autres camarades. Elle a noté une vive sensibilité chez Arthur : lorsqu'il n'arrivait pas à faire quelque chose, il avait tendance à se refermer. Heureusement, ces moments ne duraient pas et n'ont pas pesé sur la dynamique de la classe. La présence d'Arthur a été perçue comme largement positive et agréable par elle-même et par les élèves de la classe, qui ont manifesté envers lui un degré de tolérance – en cas d'erreurs lors des enregistrements par exemple – plus élevé qu'envers les autres élèves. Pourtant, malgré une confiance évidente envers l'enseignante et ses camarades, du premier groupe en particulier, Arthur est resté plutôt réservé, observant et écoutant les autres, sans trop se mêler à eux.

Au début de l'année, les professionnels de la CLIS et du Centre du Lac décrivent Arthur comme un garçon calme, sachant bien s'adapter à son entourage et qui a besoin d'être soutenu et encouragé. Arthur peut se montrer très volontaire, mais il peut aussi s'emmurer dans le silence et cacher ses émotions. Il est autonome pour les transports publics, mais gère mal ses affaires personnelles. Face aux différentes activités extrascolaires, Arthur est preneur. Il participe volontiers aux sports d'équipe et manifeste des goûts semblables aux jeunes de son âge (musique, vêtements, etc.). Face aux apprentissages, il se propose comme lecteur lors d'activités de groupe et il ressent comme très gratifiant *d'écrire comme les autres*, malgré ses difficultés graphomotrices. En mathématique, il connaît les tables de multiplication jusqu'à 13x13, qu'il a apprises par ritualisation. C'est un enfant qui a besoin d'être sollicité pour s'exprimer, et stimulé pour lire et écrire et dès lors, il le fait volontiers. Les professionnels du Lac remarquent qu'au fil des mois, en découvrant qu'il peut être écouté, sa voix prend de l'assurance.

Alors qu'à son arrivée au Centre du Lac, Arthur était décrit comme pouvant devenir violent lorsque quelque chose n'allait pas, quelques mois plus tard, il arrive à mettre des mots sur son malaise. L'évolution est positive et on peut imaginer pour lui l'éventualité du Centre d'intégration socioprofessionnelle (CISP) dans quelques années.

Ce qu'en pensent les parents

La mère d'Arthur a d'abord eu quelques craintes à l'annonce de l'intégration de son fils dans la CLIS au Cycle de Bois-Caran. Elle appréhendait les moqueries des camarades et les éventuelles réactions violentes de son fils. En même temps, c'était *une petite porte qui s'ouvrait* sur le monde hors handicap, et il fallait essayer : *je trouve que c'est merveilleux de pouvoir intégrer ces jeunes.*

Après quelques mois, la mère d'Arthur est convaincue du bien-fondé de l'expérience. De manière générale, Arthur a changé : il est plus calme et sait mieux s'affirmer et s'exprimer verbalement qu'auparavant. Il rend volontiers des petits services (achats dans les commerces du quartier, par exemple) et se repère très bien spatialement, même pour les nouveaux trajets, ce qu'il ne faisait pas auparavant. Elle remarque aussi qu'Arthur tient à s'habiller comme les jeunes de son âge, malgré ses difficultés motrices rendant plus ardues certaines étapes de son habillage. Il prend soin de son corps (douches régulières, brossage des dents) et n'a plus besoin de l'aide ou du rappel à l'ordre de sa mère pour ce faire. Par ailleurs, il ne réagit plus par des actes violents (projection d'objets) à des situations de mécontentement. Au contraire, en cas de conflit, il peut parler avec sa mère.

Avec sa sœur également, la situation a changé. Alors qu'auparavant, la maman d'Arthur ne pouvait les laisser seuls une demi-heure sans risque de bagarre, elle peut maintenant les laisser ensemble une demi-journée sans problème particulier.

Dans l'avenir immédiat, Arthur souhaite obtenir un ordinateur, ce que l'assurance-invalidité (AI) va peut-être lui procurer.

Comment est-il perçu par ses camarades des différents cours ?

En général, Arthur est ressenti comme un camarade comme les autres. Peut-être est-il un peu plus lent, mais cela ne perturbe pas le cours, car tout le monde profite des explications qui lui sont données. Ses camarades du CO estiment qu'ils auraient davantage de contacts et développeraient peut-être des relations plus franchement amicales avec lui s'il partageait plus de cours avec la même classe.

Projet pour l'année à venir

Pour la rentrée scolaire 2005-2006, il est prévu qu'Arthur reste au Centre du Lac et continue sa scolarité dans la CLIS, qu'il suive un cours d'arts visuels et un autre dont la teneur n'est pas encore connue.

3.4 Portrait de Sofia

Situation familiale

Sofia, 14 ans et demi, est originaire d'Asie. Elle est la dernière d'une fratrie de trois enfants qui vivent tous trois chez leurs parents.

Parcours scolaire

Sofia est arrivée à l'âge de sept ans à Genève où elle a effectué sa scolarité dans l'enseignement public jusqu'en 5^e primaire. Ensuite, elle a passé deux années dans une école spécialisée, Les Vignes. A la rentrée 2004, Sofia a été intégrée au Centre pour adolescents du Lac et dans la classe d'intégration (CLIS). Lors de cette première année au Cycle d'orientation de Bois-Caran, elle suit un cours d'alimentation de 2 heures par semaine avec une classe de 9^e.

Développement psychologique

Sofia a présenté très tôt un retard dans son développement psychomoteur ; elle marche à environ 2 ans et demi. Dès la petite enfance, on remarque des problèmes de concentration, un retard dans les apprentissages et des problèmes de comportement qui font que Sofia a de la peine à s'intégrer dans un groupe d'enfants. En 4P, elle ne savait encore ni lire ni écrire et ne maîtrisait que des éléments très rudimentaires en mathématiques. Au niveau relationnel, c'est une enfant qui a toujours été très dépendante de sa mère et qui a, jusqu'à très récemment, eu de la peine à s'en séparer, même pour aller à l'école.

Actuellement, Sofia est décrite comme une adolescente bien éduquée, sympathique et relativement autonome. Mais elle peut se révéler parfois d'une immobilité frappante. Plutôt surprotégée et peu stimulée, elle arrive néanmoins à se mobiliser lorsqu'on la pousse à agir.

Une année d'intégration scolaire

Le point de vue de Sofia

Après avoir été rassurée par le fait de connaître d'autres élèves de la CLIS et de pouvoir s'orienter assez aisément au sein du collège de Bois-Caran, Sofia a été très contente de faire partie de cette expérience, tout comme ses parents. Elle aime ce qu'elle fait en classe (CLIS), le français, les mathématiques et les jeux sur ordinateur. Elle partage ses récréations et ses repas avec ses camarades de la CLIS.

Sofia n'éprouve pas de difficultés particulières au cours d'alimentation ; les élèves ont des consignes écrites et l'enseignante leur indique au besoin ce qu'il faut faire. Elle estime faire comme les autres. Si elle pouvait choisir, elle suivrait également des cours de mathématiques ou d'arts visuels.

En fin d'année, son bilan est positif. Sofia estime qu'elle a appris beaucoup plus de choses au CO qu'au Centre du Lac et qu'elle lit et écrit mieux qu'avant. Sur le plan personnel, Sofia trouve qu'elle a changé : elle peut actuellement s'adresser à des élèves inconnus sans trop de difficultés. En effet, alors qu'elle n'avait pratiquement pas parlé avec les élèves du premier groupe lors du premier semestre, elle a surmonté cette difficulté en accomplissant elle-même le premier pas vers ses nouveaux camarades pour communiquer avec eux. Maintenant, il lui

arrive de passer ses récréations avec d'autres élèves que ceux de la CLIS. Elle s'est d'ailleurs fait trois copines qui suivent des cours dans les classes ordinaires du CO. De plus, elle sort maintenant les jours de congé, seule ou avec des camarades, ce qu'elle ne faisait pas du tout avant.

Face à des difficultés, Sofia s'adresse à l'enseignante ou à l'éducatrice lorsqu'elle est dans la CLIS ou à ses camarades du cours d'alimentation.

Pour l'avenir, Sofia souhaiterait être plus souvent au Cycle et suivre des cours de travaux manuels/textiles et d'arts visuels.

Le bilan des professionnels

Pour l'enseignante en alimentation, Sofia est une élève comme une autre qui a été intégrée dès le premier cours dans un petit groupe d'élèves volontaires pour l'accueillir. Le fait d'avoir commencé cette activité en cours d'année ne lui a pas posé de problèmes.

L'enseignante décrit Sofia comme une élève discrète, qui a énormément pris confiance en elle en cours d'année aussi bien par rapport au cours que vis-à-vis de ses camarades. Elle est positive, contente de ce qu'elle fait. *C'est quelqu'un de 'débrouille', elle va prendre spontanément un torchon, essuyer la vaisselle.* C'est elle qui engage ses camarades à ranger le plan de travail ; il semble qu'elle connaisse le contenu des quatorze tiroirs de cuisine. Pourtant, l'enseignante n'est pas du tout persuadée que Sofia saurait se débrouiller sans ses camarades ; il lui semble plutôt que c'est parce qu'elle a appris à aider à la maison qu'elle se débrouille si bien en classe d'alimentation.

En ce qui concerne son intégration dans la classe, l'enseignante a noté que Sofia s'est bien intégrée et a généralement été accueillie avec beaucoup de sympathie par les autres élèves, même si elle a des goûts et des attitudes un peu plus « gamines » que ses camarades filles déjà adolescentes.

Selon les professionnels du Centre du Lac, alors que Sofia était plutôt mutique à son arrivée au Centre, elle se montre maintenant souvent agressive et manifeste du non-respect et de l'intolérance envers les camarades qu'elle n'aime pas. Au niveau de ses performances scolaires, il n'y a pas de réels progrès ; les responsables de la CLIS s'interrogent sur sa compréhension en lecture et remarquent un léger mieux en calligraphie. En ce qui concerne les déplacements avec les transports publics, Sofia a rapidement acquis de l'autonomie. Même s'il reste difficile de savoir dans quelle mesure elle pourra faire preuve d'autonomie dans le domaine des apprentissages, Sofia a manifesté un changement d'attitude dans les interactions avec son entourage qui permet d'envisager d'autres ouvertures possibles.

Ce qu'en pensent les parents

Les parents de Sofia étaient plutôt positifs à la perspective de l'entrée de leur fille dans la CLIS. En effet, ils se faisaient du souci pour son avenir et se demandaient comment elle pourrait trouver du travail.

Le père de Sofia estime qu'elle a changé depuis le début de l'année : elle prend le bus seule pour aller à l'école, ce qui implique trois changements au cours du trajet, et sort plus souvent avec ses camarades les jours de congé, alors qu'elle ne sortait pas du tout seule auparavant. Elle aide sa mère à la maison et peut effectuer quelques achats pour elle. Maintenant, elle s'habille et se douche seule. Par ailleurs, elle se chamaille plus souvent avec sa soeur à propos de vêtements. A la fin de l'année, le père de Sofia trouve qu'elle a toujours beaucoup de peine à lire et à écrire, et qu'elle oublie beaucoup de choses.

Pour l'avenir, le père de Sofia est inquiet pour sa fille et il espère qu'une aide lui sera apportée, au cas où Sofia ne saurait toujours pas lire à la fin de sa scolarité.

Comment est-elle perçue par ses camarades des différents cours ?

Les élèves interrogés à ce sujet considèrent Sofia comme tout à fait « normale », simplement, elle ne comprend pas toujours aussi vite qu'eux. L'un d'eux relève qu'il faut parfois l'aider, que l'enseignante lui accorde un peu plus de temps. Un autre est plus réticent à accepter que l'enseignante s'occupe plus souvent d'elle que des autres.

Projet pour l'année à venir

Pour la rentrée scolaire 2005-2006, il est prévu que Sofia continue dans la CLIS et au Centre du Lac.

3.5 Portrait de Jean

Situation familiale

Jean, 14 ans et demi, est le fils aîné d'une fratrie de deux enfants. Suite au divorce de ses parents, la mère de Jean a eu deux autres enfants issus de deux unions différentes. Depuis qu'elle a quitté la région, Jean et son frère vivent chez leur père.

Parcours scolaire

Après un début de scolarité dans le système ordinaire (1^{re} et 2^e enfantine), Jean effectue sa scolarité primaire dans une école spécialisée à Versoix. A la rentrée 2003, il intègre le Centre pour adolescents du Lac. Lors de cette première année au Centre, il suit un cours d'arts visuels (2 heures par semaine) avec une classe de 8^e au Cycle d'orientation de Bois-Caran. Durant l'année scolaire 2004-2005, il fait partie de la classe d'intégration (CLIS) et dans ce cadre, il participe de nouveau un cours d'arts visuels (2 heures) avec la même enseignante que l'année précédente, mais avec des élèves de 7^e. De plus, il est intégré dans un cours de physique (2 heures) et un cours de français et cela avec deux classes de 9^e. La durée du cours de français varie durant l'année en passant de 2 heures à 1 heure, pour revenir à 2 heures vers la fin de l'année scolaire.

Développement psychologique

Dès son jeune âge, Jean présente un retard dans le développement psychomoteur : marche à 2 ans, début du langage à 2 ans et demi ; à 4 ans, son langage est encore incompréhensible. Au niveau relationnel, c'est un enfant très « collé » à l'autre. Plutôt passif, influençable et avec un manque de confiance en lui évident, Jean se met toujours en retrait, se dévalorise.

Lorsqu'à 13 ans et demi Jean arrive au Centre du Lac, il est décrit comme un adolescent extrêmement poli, renfermé, le regard plongé au sol. Il évite toute situation de conflit qu'il a beaucoup de peine à gérer, se mettant plutôt dans la position de victime. Il ne se sent jamais à sa place, doutant constamment de ses capacités. Quant à son langage oral, Jean dispose d'un très bon vocabulaire qu'il utilise à bon escient. Ce n'est que dans les moments émotionnellement forts qu'il a tendance à perdre ses moyens. Il écrit de manière phonétique et

en collant les mots. Il déchiffre sans vraiment comprendre ce qu'il lit. Dans le domaine des mathématiques, il sait additionner, soustraire et commence à intégrer la multiplication jusqu'à 10. Il a également de bonnes capacités en logique. Cependant, Jean a un énorme besoin d'être stimulé et soutenu dans ses apprentissages. Les progrès de Jean durant la première année au Centre du Lac sont nets à tous les niveaux : il est bien dans sa peau, a pu créer des liens privilégiés avec un de ses camarades et est devenu un vrai lecteur.

Une année d'intégration scolaire

Le point de vue de Jean

Après avoir été rassuré sur le fait de ne pas être le seul à intégrer le Cycle d'orientation, Jean a été très content de faire partie de cette expérience, tout comme ses parents, pour qui, selon lui, *c'était la première fois qu'ils le voyaient dans une école normale*. Dès le début, il trouve qu'il *y apprend plus, tandis que là-bas (au Lac) c'est plutôt des activités tranquilles*. Cela d'autant plus que l'effectif restreint de la CLIS est ressenti par lui comme un avantage, lui permettant de mieux se concentrer. Au fil du temps, il a tissé des liens avec ses camarades de classe, et cela plus particulièrement avec un des garçons.

En ce qui concerne les trois cours ordinaires qu'il a suivi tout au long de l'année avec différentes classes du Cycle, il les a tous bien appréciés. A son avis, il a surtout appris à lire, à bien écrire (au niveau du graphisme), à dessiner et à faire des expériences (cours de physique). Pendant ces cours, il considère avoir fait globalement la même chose que ses camarades. Si en français et en arts visuels il n'a pas éprouvé de difficulté, il dit cependant que *la physique était dure à comprendre*. En cas de difficulté, il attendait toujours la fin du cours pour aller demander de l'aide à l'enseignant, ne se tournant jamais vers ses camarades. Se disant très timide, il lui était difficile d'aller vers eux. Davantage impressionné par les grands, c'est avec les élèves plus jeunes (des 7^e) qu'il s'est senti plus à l'aise et plus actif, osant alors initier des échanges. Néanmoins, il s'est senti accepté par tout le monde.

Son bilan en fin d'année est très positif. S'il pense avoir fait des progrès en écriture, ce sont surtout des changements au niveau de sa personne qu'il met en avant. Ainsi, il estime être plus sûr de lui, plus actif et plus ouvert. Étant plus courageux, il ose davantage aller vers les autres. Selon lui, ce sont ces progrès qui devraient l'aider à pouvoir affronter les divers changements (d'école, de lieu d'habitation) qui se dessinent pour son avenir proche. De plus, tout ce qu'il a appris au cours de l'année lui semble aussi utile pour son avenir professionnel : il souhaiterait devenir chauffeur de bus ou de taxi.

Le bilan des professionnels

Les remarques des professeurs quant à l'attitude et au travail fourni par Jean sont dans l'ensemble très positives : *se donne beaucoup de peine, sait écouter, est très appliqué, manifeste de l'intérêt, mais reste très effacé, ne parle que lorsqu'il est sollicité, s'adresse à l'enseignant en aparté, pas devant toute la classe*. L'enseignante des arts visuels a relevé une évolution puisque Jean a commencé à prendre spontanément la parole pour poser des questions lorsqu'il ne comprenait pas. Rappelons que c'est la deuxième année consécutive que Jean suit ce cours avec la même enseignante, ce qui a permis à cette dernière d'observer un changement particulièrement flagrant de son attitude d'une année à l'autre. A ajouter que dans un premier temps il était intégré dans une classe de 8^e, alors que par la suite, il s'est retrouvé avec des élèves de 7^e.

En ce qui concerne son intégration dans les différents groupes-classes, les professeurs constatent que Jean a été bien accepté par les autres élèves, même si ces derniers ne lui manifestaient pas toujours beaucoup d'attention. Il faisait tout simplement partie du groupe. A

l'exception du cours d'arts visuels où il a rapidement tissé des liens privilégiés avec un de ses camarades, les échanges avec les autres élèves étaient plutôt rares.

Dans l'ensemble, les progrès relevés concernent donc essentiellement son comportement : les maîtres constatent davantage d'ouverture et d'aisance dans le groupe ainsi qu'une attitude plus active. Quant aux apprentissages, ils ont beaucoup de peine à se prononcer sur ce qu'il a réellement compris et assimilé, et cela plus particulièrement en français et en physique. Sa professeure de dessin relève, quant à elle, des progrès importants dans le domaine de la motricité fine, ce qui se reflète également dans son écriture.

Les constats des professionnels de la CLIS et du Centre du Lac vont dans le même sens. Ils relèvent qu'au niveau de ses compétences orales et écrites, il a fait des progrès sensibles, tout en ayant encore besoin d'être soutenu pour effectuer des apprentissages. Au niveau relationnel, Jean rencontre bien moins de difficultés à établir des liens de complicité, même s'il manifeste toujours un énorme besoin d'attention. Ils confirment qu'il a gagné en assurance et en autonomie. Plus ouvert sur le plan émotionnel, il arrive davantage à exprimer sa colère ou sa tristesse et commence à s'intéresser à ce qui se passe autour de lui. Ainsi, il devient capable de prendre des initiatives.

Ce qu'en pensent les parents

Le projet d'intégrer Jean dans la CLIS au Cycle de Bois-Caran a été vécu par son père comme un soulagement, parce que cela voulait dire *qu'ils* (les professionnels) *continuent à pouvoir l'aider à progresser*. Ainsi, savoir qu'il existe des structures qui continuent à prendre en charge la formation scolaire puis professionnelle de Jean a aidé son père à commencer à envisager un avenir pour son fils, même si de nombreuses interrogations subsistent.

Son bilan de fin d'année est très positif. Il considère que cette expérience a été très bénéfique pour Jean à plus d'un titre : *ça le tire plus vers le haut du fait d'être avec d'autres élèves de son âge et qui n'ont pas les mêmes retards que lui*. D'importants changements d'attitude liés à une assurance, une indépendance et une autonomie plus grandes sont mis en avant. Le père souligne, par ailleurs, que ces changements se sont déjà amorcés en fin d'année scolaire précédente, au moment où Jean a commencé à prendre les transports publics pour se rendre à l'école tout seul. Concrètement, cela signifie qu'il doit traverser tout le canton en effectuant plusieurs changements de bus. Ce grand pas vers l'autonomie dans les déplacements a eu pour effet *qu'il s'est senti valorisé et ça lui a donné un grand coup de fouet...il s'est vraiment senti plus grand...il s'est tout de suite beaucoup mieux intégré avec les camarades de son âge*. Profitant de cette nouvelle autonomie, il va souvent retrouver son grand copain de la CLIS chez lui. En ce qui concerne les apprentissages, le père constate plus particulièrement des progrès en français : il a élargi son vocabulaire et amélioré l'orthographe. Son écriture a aussi progressé. Cependant, il trouve que son fils manifeste toujours très peu d'intérêt pour le travail scolaire, ne faisant que le strict minimum exigé. Une fois sorti de l'école, il ne veut plus en entendre parler. Ce n'est que lorsqu'il s'agit d'effectuer une activité en lien avec son désir d'obtention d'un permis de conduire, un projet qui lui tient à cœur, que le père réussit à éveiller un certain intérêt chez son fils.

Le seul regret exprimé par le père de Jean concerne le soutien que les parents peuvent apporter pour aider leur enfant à progresser dans ses apprentissages : il aurait souhaité obtenir davantage d'indications de la part des professionnels pour savoir comment s'y prendre. Il soulève également la question de l'évaluation des progrès scolaires des élèves. A son avis, il est important d'évaluer ce que les intégrations dans les cours ordinaires apportent au niveau des apprentissages scolaires, sans quoi il craint que les enseignants pourraient perdre à long terme leur motivation de s'occuper d'élèves handicapés.

Comment il est perçu par ses camarades des différents cours

Les sept élèves interrogés à ce sujet soulignent la grande timidité pour caractériser l'attitude de Jean, qu'ils considèrent par ailleurs comme un garçon tout à fait « normal » : *il est très timide, sinon il n'a rien de différent...c'est un élève normal*. D'après eux, c'est justement pour vaincre cette timidité qu'il serait intégré dans les cours du Cycle. Depuis le début de l'année, ils ont tous pu constater une évolution de ce point de vue-là chez Jean : *au début de l'année c'était vraiment le blocage, il ne parlait pas du tout, maintenant il rigole un peu, il parle avec les garçons... Il s'intègre bien dans la classe*. Les élèves considèrent donc avoir de bonnes relations avec lui, même si elles se limitent souvent à quelques tentatives pour établir le contact en lui disant bonjour et ou en lui posant des questions : *il répond souvent par oui, non, bien... il ne dit pas vraiment des phrases entières, en tout cas pas tout le temps...par exemple, pour son exposé, quand la prof lui a demandé ce que ça représentait sur ses acétates, et bien il disait juste un nom, il ne commençait pas à expliquer. Il fallait vraiment insister un peu*. Si au cours de physique, Jean semble rester plutôt à l'écart, c'est au cours d'arts visuels qu'il a pu nouer des liens avec l'un des garçons qui le considère, à son tour, comme *un grand ami, il parle beaucoup avec moi de tout ce qui se passe*.

Projet pour l'année à venir

Pour la rentrée scolaire 2005-2006, il est prévu que Jean rejoigne sa mère et de ce fait, il est inscrit dans un Centre d'intégration socio-professionnelle (CISP) d'un autre canton romand.

4. IMPACT DE LA PRÉSENCE D'UNE CLASSE INTÉGRÉE POUR JEUNES HANDICAPÉS MENTAUX DANS UN COLLÈGE DU CYCLE D'ORIENTATION

L'ouverture d'une classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux dans un collège du Cycle d'orientation ne concerne pas exclusivement le vécu des jeunes qui y sont accueillis. Elle a également des effets sur les différents acteurs du lieu d'accueil, en l'occurrence le Cycle de Bois-Caran. En premier lieu sur les enseignants et enseignantes qui acceptent de les intégrer dans leurs cours mais aussi sur leurs élèves et, potentiellement aussi, sur le reste du corps enseignant qui ne participe pas directement à l'expérience.

4.1 Impact sur les professeurs intégrants

Nous avons eu un entretien individuel avec chacun-e des neufs enseignant-e-s qui ont accepté d'intégrer l'un ou l'autre de ces élèves dans leur cours¹. Ils ont ainsi eu la possibilité de s'exprimer aussi bien sur leur propre vécu de l'expérience que sur ce qu'ils avaient pu observer et ressentir de la manière dont les jeunes intégrés et les élèves de leur classe avaient vécu et/ou pu retirer de cette intégration. Nous avons ainsi abordé avec eux les thèmes suivants :

- Tout d'abord, leur *vécu subjectif de l'expérience* : les raisons qui les ont poussés à se proposer spontanément pour une intégration ou les arguments qui les ont finalement convaincus d'y participer ; leur état d'esprit avant le début de l'expérience et ce qu'ils peuvent en dire aujourd'hui ; leurs premiers contacts avec l'élève intégré et ce que l'intégration implique en termes d'organisation de l'enseignement et de gestion de la classe ; la manière dont ils s'y sont préparés ou non ; le plan (pédagogique, relationnel, émotionnel) sur lequel se situe pour eux le plus grand défi représenté par cette intégration ; l'attitude à leur égard des collègues qui n'intègrent pas et ce qu'ils diraient à ceux d'entre eux qui hésitent à s'engager dans ce type d'expérience.
- Ensuite, leur *perception du vécu de l'expérience par l'élève intégré* : son degré de participation « spontanée » et celui de l'adaptation de l'enseignement à son égard ; ce qu'il semble en retirer ; les premiers contacts avec les autres élèves et leur éventuelle évolution, la « qualité » de son intégration dans la classe.
- Enfin, leur *perception de l'expérience pour les élèves de la classe* : leur vécu au plan individuel et collectif et ce qu'ils semblent en retirer ; leur accueil de l'élève intégré et la nature de leurs attitudes à son égard ; ce qu'ils en expriment spontanément ou au cours de conseils de classe, le cas échéant.

¹ La totalité de l'analyse de ces entretiens figure dans un document de travail : F. Osiek, *Classe d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation de Bois-Caran, étude d'impact sur les personnes et les institutions concernées par le dispositif, année scolaire 2004-2005, analyse des entretiens avec les enseignant-e-s qui intègrent*, mai 2005, 29 p. Ce texte est disponible soit sur le site du SRED (<http://www.geneve.ch/sred/>), soit au secrétariat du SRED sous forme papier. Un résumé du canevas de l'entretien se trouve en annexe.

Voici la synthèse de ce qu'ils nous ont rapporté de leur propre expérience, que cela soit sur le plan professionnel (gestion de la classe, dimension pédagogique) ou sur un registre plus personnel (valeurs, affects).

- Tous les enseignants intégrants, qu'ils aient été au départ volontaires ou non, se déclarent très satisfaits de l'expérience. Ils y trouvent un indéniable intérêt professionnel, de même que des gratifications liées à la richesse de l'aventure humaine que cela représente.
- Ils seraient donc unanimes à encourager un collègue hésitant à s'engager dans ce type d'expérience².
- Leur engagement à tous repose sur un certain nombre de valeurs, qu'il s'agisse de la loyauté envers l'institution et du désir de rendre service (pour les non-volontaires au départ) ou de valeurs telles que la tolérance, l'équité, le dépassement de soi-même pour les autres.
- Malgré la présence de sentiments positifs (excitation devant la nouveauté, etc.), tous les enseignants intégrants ont éprouvé un certain nombre de craintes avant de commencer : peur du handicap, de leur incompétence dans ce domaine, peur des réactions des élèves, intégrés ou non. Ces craintes se sont généralement révélées infondées et le fait d'avoir réussi à les surmonter est ressenti comme une expérience positive par les intéressés.
- Si pour eux le plus grand défi est parfois d'ordre relationnel (gestion des relations avec le jeune handicapé et entre deux types d'élèves), le plus souvent il est d'ordre pédagogique (que peut-on apporter à ces élèves en termes de savoirs ?). Ce défi, comme la difficulté pour certains de savoir comment adapter leur enseignement pour l'élève intégré, est à mettre en relation avec le manque de clarté dans la définition des objectifs de ce type d'intégration en termes d'apprentissages scolaires, de même qu'avec le fait que la formation qui leur a été proposée arrive une fois l'expérience déjà commencée.

Quelques témoignages

Les points positifs, c'est une façon différente d'envisager le cours, avec un élève différent, donc j'ai dû chercher des façons d'aborder le cours et de travailler avec les élèves, qui puissent convenir aux deux parties. Pour moi c'était intéressant parce que c'était un nouveau travail à faire et ça m'a permis aussi de faire des progrès avec des élèves d'ici, à travers ça.

C'est une expérience que je trouve fantastique, je suis vraiment contente de l'avoir vécue ! En discutant avec les parents de ces enfants-là, j'avais l'impression que j'avais servi à quelque chose. Je suis contente de l'avoir fait ! J'ai surmonté une peur ; j'ai vu que c'était possible, je l'ai fait et ça m'a énormément apporté.

Pour moi, [le plus grand défi] c'est le défi pédagogique, il est toujours là, d'ailleurs ! Il y a bien des fois où je me demande : qu'est-ce que je peux lui apprendre ? C'est ça ! Je ne veux pas dire qu'il perd son temps, mais l'apport pédagogique, quel est-il ? Si on me demande, je dis : « ça va bien, l'élève est sympathique », donc je ne dis que du bien. Mais on ne parle pas du défi pédagogique, ça c'est autre chose ! Pour ça, je n'ai pas de réponse.

² Une seule personne, ayant accueilli plusieurs élèves du Centre du Lac en intégration individuelle dans son cours avant l'ouverture de la CLIS, tient à préciser que la réussite de l'intégration dépend beaucoup de la plus ou moins grande sévérité du handicap (elle a eu une expérience difficile à ce propos). Il faudrait éviter que la CLIS ne devienne une classe « ghetto » et que l'élève intégré ne soit qu'un simple figurant dans les classes ordinaires, dit-elle.

J'ai demandé aux responsables de la classe d'intégration : « Qu'est-ce qu'on fait ? On fait plus, on fait moins ? Ce qui se passe, c'est bien, c'est mal ? » Ça, je ne mesure pas du tout ! L'effort, c'est d'essayer à chaque fois, dans la mesure du possible, qu'il puisse quand même participer d'une manière ou d'une autre à ce qui se passe dans la classe. Et des fois, je suis un peu pris [au dépourvu] parce que je ne peux rien lui proposer, il n'y a rien qui colle. Ça, c'était le plus difficile, ça reste encore le plus difficile !

[Le plus grand défi], c'était sur le plan relationnel : j'avais très peur qu'il ne soit pas accepté par les autres, c'était vraiment mon angoisse. J'avais peur qu'il se fasse taper dans les couloirs, j'avais peur de choses comme ça.

Pour la gestion de la classe, c'est un petit peu plus difficile parce qu'il faut essayer de faire en sorte qu'il y ait des activités parallèles entre Alain et le reste de la classe, c'est-à-dire que tout le monde écoute et après, tout le monde va faire un exercice et Alain aussi, à ce moment-là. Seulement, que l'exercice qu'il fait, il est pas exactement le même que les autres, donc, je dois toujours essayer de réfléchir à comment je vais [m'y prendre], je fais un peu la navette, en fait, entre deux blocs d'élèves.

4.2 Impact sur les élèves des classes intégrant les jeunes de la classe d'intégration scolaire

Nous avons deux sources d'information concernant l'expérience personnelle et collective que les élèves du CO ont pu vivre au travers de ces moments de confrontation avec l'altérité. Premièrement ce que leurs professeurs ont pu en observer en classe et l'interprétation qu'ils en font, présentée plus loin ; secondement des entretiens avec des élèves des classes intégrant eux-mêmes.

La perception du vécu des élèves par leurs enseignants

Bien que tous les enseignants interrogés à ce sujet soulignent la difficulté de se prononcer sur le vécu de leurs élèves, ils nous livrent cependant le fruit de leurs observations et de leur réflexion à ce sujet. Cela concerne aussi bien le type et l'évolution du comportement de leurs élèves à l'égard des jeunes intégrés et la nature des liens entre eux, que ce que les élèves du CO ont pu retirer d'une telle expérience. En voici la synthèse :

- L'attitude des élèves des classes intégrant a apporté un vivant démenti aux craintes de la plupart de leurs enseignants : ils n'ont jamais eu de comportement agressif ou dénigrant à l'égard des élèves intégrés et ont même fait preuve d'un esprit d'ouverture et de tolérance que leurs professeurs tiennent à souligner.
- Le comportement des élèves à l'égard du jeune handicapé va de l'indifférence ou de la neutralité bienveillante à la gentillesse parfois un peu protectrice. Si l'élève intégré fait petit à petit réellement partie du groupe, les rapports avec lui restent toutefois timides et relativement limités. On ne peut parler d'amitié mais plutôt d'un modeste début de camaraderie.
- Avec le temps, on constate une évolution des rapports entre les élèves et le jeune intégré : il y a davantage d'interactions et/ou l'on renonce à une attitude particulière à son égard, le considérant comme faisant désormais partie du groupe.
- Les relations entre les élèves et le jeune intégré sont également tributaires du contexte : le climat relationnel et la dynamique du groupe-classe, son type de rapport à l'autorité.

- Du point de vue des enseignants concernés, l'expérience de l'intégration se révèle très positive à plusieurs titres pour leurs élèves : dépassement de leurs peurs et de leurs a priori, développement de leur esprit de tolérance et d'ouverture à l'Autre, davantage de réflexivité dans leurs activités, gratifications personnelles, bref, une expérience enrichissante sur le plan humain.
- La question de l'accueil de la différence n'a pas fait l'objet de conseils de classe et est rarement abordée de manière plus générale avec les élèves, sauf si elle appartient de toute manière au programme ou au système de valeurs personnel de l'enseignant.

Quelques témoignages

On en a parlé, bien sûr, avant qu'Arthur arrive, on a fait un petit arrêt pour discuter de ça, pour voir comment ils sentaient les choses mais ils étaient pas du tout opposés, au contraire, ils trouvaient ça très bien, ils sont beaucoup plus ouverts que certains adultes, même !

J'ai de la peine à parler pour eux mais j'ai l'impression que pour eux, c'est acquis, c'est normal. D'ailleurs, si l'élève n'est pas là à l'heure, ils disent : « elle est pas là ? » et ils regardent par la fenêtre [pour voir si elle arrive]...

Je sais pas [ce qu'ils en retirent] sur le plan collectif, j'en sais presque plus sur le plan personnel : comme j'ai vu les parents, les enfants ils en parlent à la maison et ils en sont tous très contents, ils ont donné à leurs parents des échos positifs...

Je pense qu'ils en retirent une capacité à aller vers l'autre un petit peu plus grande, avec moins d'a priori, un accès à ce genre de rencontre. Je ne sais pas s'ils en ont vraiment fait quelque chose mais ils ont en tout cas appris que ça existait, que c'est possible, que c'est pas dangereux, voilà ! Une rampe d'accès, je dirais. Moi j'ai trouvé que ce groupe-classe avait gagné beaucoup, beaucoup avec cette expérience-là, beaucoup, oui ! J'ai trouvé qu'il y avait une ouverture supplémentaire dans cette classe, par rapport à d'autres.

Serge [élève de la classe], qui a actuellement des problèmes, vous avez vu, ils travaillent ensemble [avec l'élève intégré]. Je me dis aussi que ces gosses qui sont dans une période difficile de la vie – l'adolescence c'est jamais facile – peut-être qu'ils peuvent un peu sortir de leurs problèmes en aidant un gosse comme ça. Je vous dis, c'est des idées subjectives et philosophiques, mais on se demande si ça ne leur fait pas beaucoup de bien.

Ce que les élèves en disent

Pour connaître le vécu des élèves des classes accueillant les jeunes de la CLIS, nous avons rencontré, à la fin de l'année scolaire, quelques-uns d'entre eux sur la base du volontariat, en principe deux pour chacun des cours suivis³ : un considéré comme relativement proche de l'élève intégré (voisin direct en classe ou travaillant dans le même petit groupe) et un autre ne connaissant pas la même relation de proximité. Lors d'un entretien individuel semi-directif⁴, nous avons ainsi entendu dix-neuf élèves⁵ qui étaient invités à se prononcer sur les thèmes suivants :

³ Pour deux cours, trois élèves se sont spontanément annoncés et ont été entendus tous les trois ; dans deux autres cas, nous n'avons pu rencontrer qu'un seul élève de la classe.

⁴ Un résumé du canevas de l'entretien se trouve en annexe.

⁵ L'une d'entre eux suivait deux cours fréquentés par le même élève intégré et s'est donc exprimée à propos de ces deux contextes.

- les objectifs visés par l'intégration (selon eux) et ce que leur camarade intégré pouvait en retirer, son utilité ;
- leur ressenti au moment où on leur a annoncé la venue d'un jeune handicapé mental et une fois l'expérience faite ;
- la nature, la spécificité éventuelle et l'évolution de leurs rapports avec le camarade intégré ;
- l'apport personnel de cette expérience et ce qu'ils peuvent en retirer en vue d'une autre confrontation au handicap ;
- l'impact de l'intégration sur le déroulement du cours et sur l'attitude de l'enseignant-e ;
- ce que leur offre l'institution pour bien vivre cette expérience (débat en classe, possibilité de voir le psychologue du collègue, etc.).

L'analyse des entretiens (entièrement retranscrits) permet de dégager quelques tendances dont nous donnons ici le résumé (les termes en *italiques* sont ceux utilisés par les élèves), illustré ensuite par quelques « morceaux choisis ».

Objectifs et apports de l'intégration

- L'intégration permet au camarade intégré de découvrir à *l'extérieur* [de l'institution] un contexte différent (*comment c'est le CO*), de *s'habituer à des gens différents (normaux, sains)*, d'être avec des jeunes *de son âge*, ce qui permet de lutter contre un sentiment d'exclusion : *n'être pas trop à part, se sentir accepté, se savoir comme les autres* ;
- l'intégration permet aux jeunes handicapés de vaincre leur extrême *timidité*, de développer une *aisance avec les autres* et de *se faire des amis* mais aussi d'apprendre à *travailler en groupe* et à respecter certaines règles ;
- l'intégration sert également à apprendre *des choses nouvelles, autres que dans une école spéciale*, notamment en lien avec le cours suivi (apprendre des *techniques* en dessin et en couture, apprendre à *écrire* en français, à *faire des expériences* en physique, etc.) et aussi à *avoir de la culture*. Tous ces acquis vont les aider à *choisir ce qu'ils vont faire plus tard* ou à *apprendre certaines professions*, bref à *s'intégrer dans la vie*.

Avant et après le vécu de l'intégration

- A l'annonce de l'arrivée d'un camarade handicapé, la plupart des élèves disent n'avoir rien pensé de particulier, si ce n'est que *c'était bien*, notamment pour l'élève handicapé que ça allait *aider* mais certains trouvaient aussi *sympa de rencontrer quelqu'un d'autre* ; de manière générale, ils attendaient de voir, sans trop s'inquiéter. Un seul, qui avait déjà vécu une intégration ponctuelle en classe et a lui-même une tante handicapée, appréhendait un peu les réactions de ses camarades de classe et espérait qu'ils allaient *comprendre* ;
- d'autres se *posaient des questions* mais *sans trop d'inquiétude*, notamment autour de la nature et de la lourdeur du handicap (*ça doit pas être facile*) et se demandaient *comment ça allait se passer* ou si le professeur allait *passer plus de temps à l'aider* ; une élève était impatiente de connaître cette nouvelle camarade (*comment elle est, si elle est sympa, etc.*) ;
- un élève avoue qu'au début il pensait *qu'il n'allait pas trop lui parler* car il croyait *qu'ils* (les élèves handicapés) *ne savaient vraiment rien faire*. Expérience faite, l'élève intégrée s'est avérée participante et coopérante dans le cours suivi (textiles) et, suite à cette découverte, l'élève en question *lui disait bonjour* et s'est mis à *lui parler normalement* ;

- une fois l'expérience vécue, tous les élèves, sans exception, restent très positifs : ils ont découvert des jeunes *comme les autres, normaux* hormis une certaine lenteur et/ou une très grande timidité et qui *savent faire des choses*. Ils continuent à penser que l'intégration *c'est une bonne idée* et plusieurs mentionnent que l'élève intégré s'est ouvert, qu'il est devenu *moins timide* qu'on peut parler avec lui *sans problème*, qu'ils ont *familiarisé* (sic) avec lui.

Nature des relations avec le camarade intégré

- La moitié des élèves consultés estime qu'ils se comportent avec le camarade intégré *comme avec tout le monde* ou *comme avec les autres élèves*. Deux d'entre eux précisent cependant que si ils ont un comportement *normal* avec lui, ils lui parlent *un peu moins* qu'aux autres et reconnaissent que certains de leurs camarades de classe le tiennent à *l'écart* ;
- l'autre moitié décrit un comportement légèrement adapté à la situation. De manière générale ils essaient d'être plus *doux*, plus *gentils*, plus *compréhensifs* et plus *patients* avec l'élève intégré ; certains précisent qu'il faut *l'aider* et *ne pas lui faire de mal*. Quand il s'agit plus spécifiquement de l'aider à suivre le cours, ils lui expliquent *mieux*, *plus lentement* et essaient d'être *clairs quand ils lui parlent*. Un garçon signale un effort d'intégration consistant à lui *parler pendant les pauses* et à *éviter de lui faire des blagues* ;
- invités à se prononcer sur la nature de la relation avec le camarade intégré, certains signalent qu'ils ne lui parlent *pas trop*, qu'ils ont objectivement peu l'occasion de discuter avec lui. Les autres le considèrent comme *un camarade*, *un ami comme tout le monde*, voire comme *un grand ami*. Quelques-uns parmi eux précisent cependant que cette relation *amicale* n'est pas tout à fait la même qu'avec leurs autres amis de la classe ;
- la quasi-totalité des élèves estime que ce serait *bien*, voire *mieux* si le camarade intégré se trouvait plus fréquemment dans la classe (pour l'instant ils ne le voient que deux heures par semaine) ou fréquentait encore d'autres cours avec eux : il *connaîtrait mieux tout le monde*, eux-mêmes pourraient lui *parler plus souvent*, *devenir ami* avec lui ;
- les élèves « proches » ayant travaillé plus directement avec le jeune de la CLIS déclarent tous que cela ne leur a posé aucun problème ; plusieurs parmi eux étaient d'ailleurs volontaires pour être dans le même groupe ou assis à côté de lui. Lorsqu'on demande aux autres si ça les dérangerait de travailler plus directement avec l'élève en question, tous répondent par la négative ; l'un précise toutefois qu'il aimerait mieux l'aider dans le cadre d'un petit groupe que d'être seul à l'accompagner.

Ce qu'ils retirent personnellement de l'expérience

- Un tiers des élèves dit n'avoir rien appris de cette expérience, qu'elle ne leur a rien apporté de particulier hormis, pour l'un d'eux, la *satisfaction* morale de se dire qu'on a *réussi à intégrer un handicapé mental dans une classe normale* ;
- un autre tiers déclare avoir mieux compris ce qui fait la différence de ces élèves, notamment du point de vue cognitif : leur *assimilation* plus lente, leur *rythme* différent, *comment ils pensent*, ce qu'ils peuvent *faire* ou *ne pas faire*, leur difficulté à mettre des mots sur ce qu'ils font ;
- plusieurs élèves disent avoir compris que finalement, on peut parler et se comporter *normalement* avec ces élèves (et c'est ce qu'ils feront d'emblée à l'avenir), même si ces derniers sont particulièrement timides ; l'un d'entre eux a d'ailleurs constaté que la timidité peut évoluer vers un mieux, que ce n'est pas *irréparable* ;

- d'autres élèves enfin évoquent leur *prise de conscience* de la réalité des handicapés, l'importance de les *accepter dans la société* et donc la nécessité de leur part à apprendre le *respect*, la douceur et la patience envers des gens *qui ne comprennent pas...*

Impact sur le déroulement du cours et l'attitude de l'enseignant-e

- La totalité des élèves rencontrés estime que la présence du camarade intégré n'a *rien changé du tout* au déroulement du cours ; ce dernier avance *normalement*, n'est *pas du tout* ralenti ; un élève précise cependant que si le handicap était plus lourd *cela pourrait ralentir le cours, ce qui serait embêtant mais qu'on pourrait accepter* ; un autre pense en revanche que pour des cours *plus difficiles* (français, maths), cela pourrait *retarder le cours* et qu'*il ne faudrait pas faire ça* ;
- quelques élèves remarquent cependant que la présence d'un camarade différent au cours change un peu l'attitude générale du groupe-classe : le fait de savoir qu'il y a une personne *qui comprend moins bien que nous*, fait qu'il y a *plus de discipline*, que les élèves *restent plus calmes* ;
- la totalité des élèves estime que l'attitude de leurs enseignants respectifs à l'égard de l'élève handicapé est *juste* et adéquate. Soit qu'ils ne l'aident *pas beaucoup* et le considèrent comme *un élève comme un autre*, ce qui permet à ce dernier *d'apprendre à se débrouiller*, soit qu'ils lui donnent parfois un coup de main plus spécifique mais qui reste dans des proportions acceptables pour le reste de la classe et qu'ils considèrent comme *normal*. Un seul élève estime qu'à une occasion particulière (travail exceptionnellement individuel plutôt qu'en groupe), l'enseignante s'est occupée trop longtemps de l'élève handicapée au détriment des autres, mais pour les autres cours, c'était *sans problème*.

Les apports de l'institution

- La totalité des élèves interrogés connaît la possibilité de s'adresser au psychologue du collège en cas de difficultés mais seuls trois d'entre eux disent avoir été informés en début d'année qu'ils pouvaient recourir à lui plus spécifiquement à propos d'éventuels problèmes liés à l'intégration ; les autres n'ont pas fait spontanément ce lien ;
- plus de la moitié des élèves considèrent ce recours comme potentiellement *utile* pour des camarades qui auraient des problèmes à cet égard mais n'en éprouvent pas le besoin pour eux-mêmes ; trois n'en voient pas du tout l'utilité et trois autres pensent que cela pourrait *peut-être* s'avérer utile mais ne voient pas trop comment ;
- à quelques exceptions près, l'annonce de l'arrivée d'un camarade handicapé dans la classe a été faite de manière très succincte et n'a pas occasionné de discussion ou de débat en classe, ce que certains regrettent ; le tiers des élèves rencontrés estime qu'il pourrait être utile d'en parler davantage.

Quelques paroles d'élèves

Objectifs et apports de l'intégration

Il⁶ va dans un Cycle pour s'adapter et qu'il soit en lien avec d'autres enfants de son âge, qu'il soit pas trop à part. Ça peut l'aider parce qu'il fréquente d'autres personnes et il se fait des amis et il est habitué à aller dans un CO. Un jour, il sera comme tout le monde, pas dans une classe intégrée et il faut qu'il puisse s'habituer.

Eh bien [il est au Cycle] pour être comme les autres, pour apprendre. En fait, il est comme les autres, sauf qu'il est en retard. [Et pour nous, c'est] pour voir qu'on n'est pas tous pareils, qu'il y a des gens plus en retard et d'autres plus en avance. C'est que ça suffit de leur donner une chance.

Elle retient plutôt des choses qui sont pas trop conscientes, elle apprend une manière de faire les choses, des démarches, c'est tout des exercices pour elle, parce que quand il y a des tiroirs avec des numéros et des choses écrites dessus, c'est chaque fois un effort mental pour elle.

Déjà elle doit apprendre à être en groupe, à ne pas parler en même temps que la maîtresse. Elle fait des cours avec nous, elle a après des amis, on peut parler, elle se sent peut-être moins seule ... j'espère !

Avant et après le vécu de l'intégration

Au début je croyais qu'ils ne savaient vraiment rien faire et puis, en fait, non, c'est tout le contraire, ils savent faire pratiquement la même chose que nous, ils savent parler correctement, enfin avec un peu plus de difficulté mais c'est normal.

Au début, je ne savais pas trop comment lui parler. Je ne savais pas comment elle pouvait réagir, tandis que là, maintenant, je la considérerais tout de suite comme un élève normal, en fait.

J'avais pas trop d'inquiétudes ; je voulais juste savoir comment elle était, savoir qui c'était, savoir si elle était sympa, comment elle était physiquement, n'importe quoi mais pour la connaître. Je voulais qu'elle vienne le plus vite possible ! [Et maintenant] je trouve toujours que c'est une bonne idée que les personnes du même âge se rencontrent, qu'ils aient n'importe quelle différence, qu'ils soient handicapés physiquement ou mentalement, il faut quand même qu'ils se rencontrent pour voir comment ils sont, comment font les autres, ceux qui sont « normaux ».

Nature des relations avec le camarade intégré

Oui, je suis pas plus gentil [avec lui] mais [j'ai] plus de patience ; s'il comprend pas quelque chose, je ré-explique. Si un de mes copains comprend pas, je me marre, si c'est quelque chose de simple, mais avec lui, j'ai de la patience.

En général je pense être la même [avec elle qu'avec les autres] mais peut-être que je vais changer un petit peu ma façon de parler ; par exemple, avec mes copines, je suis peut-être un peu plus brusque, [tandis] que là, je préfère être un peu plus douce pour être avec elle, parce qu'elle est sympa mais un peu timide.

C'est vraiment un grand ami, quoi. Il parle beaucoup avec moi de tout ce qui se passe et tout ça.

Eh bien, je ne lui parle pas beaucoup, enfin, je lui pose un peu des questions, par exemple si ça a bien été pendant le cours ou simplement je lui dis bonjour, mais je suis moins avec lui qu'avec mes amis. Donc oui, c'est normal que je ne me comporte pas vraiment [avec lui] comme avec mes amis. Mais sinon, je lui parle normalement, je ne vais pas commencer à lui parler plus lentement, avec d'autres mots.

⁶ Dans cette série de citations, les pronoms *il*, *elle*, *lui*, renvoient à l'élève intégré-e.

Ce qu'ils retirent personnellement de l'expérience

J'ai appris qu'il faut pas hurler sur les gens quand ils comprennent pas ; il faut leur expliquer gentiment. Et il faut pas juger non plus la personne ; il faut le respecter, je pense. De toute façon, c'est un être humain, c'est pareil que les autres élèves, je trouve.

J'ai appris en fait qu'ils ne peuvent pas assimiler comme nous, travailler rapidement comme nous, il faut vraiment aller à leur rythme, les comprendre. Parler avec eux, vraiment, c'est le meilleur moyen de savoir ce qu'ils pensent, comment ils vont faire ; alors oui, je saurais mieux les approcher, en fait.

Eh bien j'ai appris que ce n'est pas parce qu'une personne est handicapée, peut-être, qu'il faut réagir différemment avec. Jean, comme je l'ai dit, il est juste timide, ce n'est pas pour ça qu'on ne peut pas s'entendre avec. Donc s'il y avait de nouveau une autre personne [handicapée], je ne m'inquiétera pas, je lui parlerais comme à Jean, normalement.

Je pense que ça apprend à comprendre les handicapés et à les accepter dans la société et je pense que c'est bien aussi pour nous, enfin, c'est quelque chose de bien.

Impact sur le déroulement du cours et l'attitude de l'enseignant-e ou de la classe

On a envie de l'aider, donc ça nous apporte quand même. Mais on a plus envie de l'intégrer, on est peut-être moins, on va dire, bavards que les jours normaux, parce qu'on a envie de montrer le bon exemple. Enfin moi, personnellement, j'ai envie de lui montrer comment c'est une classe.

Elle (l'enseignante) l'aide un petit peu, elle regarde quand même s'il avance, s'il est pas perdu. Ben oui, c'est juste, s'il est un peu moins rapide, il faut l'aider.

Pour elle (l'enseignante), c'est un élève comme les autres. Moi je pense que c'est bien parce que comme ça, il sait vraiment comment c'est d'être comme nous ; je pense que c'est bien [comme ça], plutôt qu'elle soit toujours avec lui à s'occuper plus de lui.

Les apports de l'institution

Oui, on en a discuté, mais un peu vaguement ; son comportement, vraiment parler de lui, non, pas beaucoup. C'est vrai que peut-être d'avoir certaines discussions, ça pourrait faciliter certaines choses.

Pour des élèves qui vont accueillir une personne comme Noémi, peut-être que ce serait bien de leur en parler d'abord, enfin plus que nous on nous a fait, quoi !

On était un peu curieuses de savoir quel handicap elle avait, on se posait des questions dans nos têtes mais sinon, on n'a pas trop discuté de ce sujet [avec le prof de classe] ... Oui, j'étais au courant qu'il y avait des psychologues et qu'on pouvait parler avec eux mais j'étais pas sûre [que c'était aussi pour ça], mais en tout cas, j'y ai pensé, je me suis dit qu'on pouvait parler de ça. Oui, je pense [que ça pourrait être utile], parce qu'on n'est pas forcément obligé de [censés] savoir. Peut-être que s'ils nous le disaient, ce serait un peu mieux pour certaines personnes qui la voient plutôt comme une personne handicapée que comme une personne normale.

[Aller voir le psychologue ?] Non, je trouve que ça peut se faire tout seul. Pas besoin d'un adulte pour venir l'intégrer, on le fait tout seul. Faut pas vraiment être poussé à aller vers quelqu'un, s'il a envie, il vient, s'il veut pas...

Il est très intéressant de constater que spontanément, les élèves interrogés attribuent à l'intégration (que ce soit explicitement à ce sujet ou dans des commentaires plus généraux) quasiment les mêmes objectifs que ceux de l'institution (voir section suivante) : pour les élèves intégrés un objectif de *socialisation* (vaincre leur timidité, se faire des amis, etc.) et *éviter une forme d'exclusion, se préparer à leur vie future* (s'habituer à un contexte et à des gens différents, à de nouvelles normes...), *apprendre* différentes choses au niveau scolaire ; et pour les élèves du CO, apprendre à *accueillir la différence* et à ajuster leur comportement à la

situation. Il est à noter aussi que les dires des élèves, concernant notamment leur accueil de l'expérience, ce qu'ils en ont retiré et la nature de leurs relations avec les jeunes intégrés, rejoignent ceux de leurs enseignants ainsi que nos propres observations (nature des relations).

Ce constat est extrêmement réjouissant. Il faut toutefois préciser (et les élèves le disent eux-mêmes) que leur appréciation très positive de l'expérience est en grande partie due au fait que les jeunes intégrés cette première année avaient un handicap relativement léger, ne présentaient pas de comportements « inadéquats », ni de « stigmates » physiques particuliers, ce qui rendait la situation socialement très « acceptable ». C'est une réalité qu'il faut prendre en compte au moment de porter une appréciation globale sur cette première expérience.

4.3 Impact sur le corps enseignant du collège

Nous faisons l'hypothèse que, d'une manière ou d'une autre, l'existence de cette classe intégrée au sein du collège, la présence de ses titulaires (une enseignante et une éducatrice spécialisées) à la salle des maîtres et celle de ses élèves dans les couloirs et dans certains cours, le fait qu'un petit nombre de collègues soient directement impliqués dans le processus d'intégration, ont certains effets sur la vie de l'école et notamment sur son corps enseignant. C'est pourquoi, en mars 2005 (soit environ six mois après le début de l'expérience), nous avons adressé un questionnaire à l'ensemble des enseignant-e-s qui n'intègrent pas cette année-là, pour voir comment ils se situent face à cette expérience, y compris pour les années à venir. Le taux de réponse n'atteint que 60%⁷. Faut-il y voir une manifestation de désintérêt ou d'indifférence ou, au contraire, le signe que l'intégration ne pose pas de problème particulier aux yeux du corps enseignant ?

Cet instrument se proposait de recueillir premièrement *un ensemble de données factuelles* : connaissance de l'existence de la classe intégrée au CO, rencontre et/ou échanges avec ses titulaires et/ou ses élèves, avec les enseignants intégrants, etc. Il visait également à faire émerger des *opinions* et *représentations* exprimées dans des réponses à quelques questions ouvertes mais principalement sous forme d'échelles : ordre d'importance de certains objectifs visés par l'intégration d'élèves handicapés mentaux, disciplines s'y prêtant le mieux, conditions préalables à l'accueil de tels élèves dans sa classe, motifs pour ne pas intégrer un tel élève dans son cours, positions actuelles face à l'éventualité d'une intégration, etc. Les résultats suivants⁸ nous donnent quelques indications concernant le positionnement du corps enseignant face à l'intégration.

- Au moment de la prise de données, la CLIS et ses ressortissants semblent encore peu visibles dans le collège. La moitié des répondants ignore où elle se situe dans le bâtiment. A peine un quart d'entre eux ont eu l'occasion d'échanger avec les *titulaires de la CLIS*, et seuls quelques maîtres l'ont fait avec les *élèves intégrés*.
- Une courte majorité des répondants fait état d'une *cohabitation sans histoire* entre ceux qui sont directement concernés par la présence de la CLIS et le reste du corps enseignant. Les autres estiment que cette expérience se déroule dans une *totale indifférence, on n'en parle pas*. Cela confirme les dires des enseignants intégrants qui déclarent que de manière

⁷ Après l'envoi d'un rappel à toutes les personnes concernées, 50 questionnaires sur 83 ont été remplis et retournés au SRED.

⁸ La totalité de l'analyse de ces questionnaires fait l'objet d'un document de travail : J. Lurin, *Classe d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation de Bois-Caran, étude d'impact sur les personnes et les institutions concernées par le dispositif, année 2004-2005, analyse du questionnaire aux enseignant-e-s du collège*, mai 2005, 8 p. Ce document est disponible soit sur le site du SRED (<http://www.geneve.ch/sred/>), soit au secrétariat du SRED sous forme papier.

générale, leurs collègues non intégrant manifestent peu, pour ne pas dire aucun intérêt pour le déroulement de l'expérience⁹. Cependant, en fin d'année scolaire, la situation semble évoluer vers davantage d'ouverture (voir section suivante).

- Il est intéressant de noter que les maîtres considèrent à l'unanimité que le *développement d'un esprit de tolérance et de solidarité* chez les autres élèves de la classe (présenté comme l'un des objectifs de l'expérience) est important, voire prioritaire. La possibilité d'*infléchir le climat du collège tout entier vers un esprit de plus grande tolérance* apparaît également comme un objectif important ou prioritaire pour trois quarts des répondants. Cependant, dans leur grande majorité, les enseignants n'ont pas saisi l'occasion de la présence d'une classe intégrée dans le collège pour aborder la question de *la différence* et de *l'accueil de la différence* avec leurs élèves, ce qui dénote une attitude en contradiction avec les affirmations précédentes et montre la distance qui sépare souvent les discours d'intention des activités concrètes.
- Dans une réponse à une question ouverte, les enseignants ont pu s'exprimer au sujet de l'intégration et de ses effets supposés : sur les élèves intégrés et ceux du CO, ainsi que sur les enseignants intégrant. Bien qu'il en ressorte une majorité d'énoncés positifs, certaines des personnes interrogées redoutent à terme des *réactions négatives de la part des élèves* de la classe, en cas d'intégration d'élèves lourdement handicapés ; d'autres craignent pour elles-mêmes un *surcroît de travail* ou encore expriment *des doutes quant à leur capacité d'adapter leur enseignement à ce type d'élèves*. C'est sans doute la raison pour laquelle les répondants restent très frileux face à l'éventualité d'intégrer eux-mêmes un élève handicapé mental dans leurs cours : un peu moins de la moitié *n'envisage pas de tenter l'expérience pour l'instant* mais, *avec le temps et les circonstances*, il est possible qu'ils *changent d'avis*. Un quart des enseignants interrogés *comprend que certains collègues soient intéressés* par cette expérience mais *n'envisagent pas d'y participer*. Un petit cinquième d'entre eux sont indécis et pourraient *envisager de tenter l'expérience, à certaines conditions*. Enfin quatre personnes sont tout à fait *opposées à faire l'expérience de l'intégration d'un tel élève* dans l'un de leurs cours. Finalement, seuls cinq enseignants se montrent très ouverts à cette idée puisqu'ils ont choisi la réponse *Plus j'en entends parler et j'y réfléchis, plus j'ai envie de tenter un jour l'expérience*.
- Invités à se positionner par rapport à un ensemble de motifs pouvant les conduire à ne pas souhaiter intégrer un enfant handicapé mental dans leur classe, quatre répondants sur cinq désignent *l'absence de formation pédagogique adéquate*. Ils sont tout autant à déplorer une *information insuffisante* par rapport au handicap mental et aux particularités de développement de ces jeunes. La *crainte de ne pas savoir comment différencier leur enseignement* à l'intention de ces élèves tout comme *l'absence d'expérience* dans ce domaine conduiraient un peu plus des deux tiers des enseignants à renoncer à participer à ce genre d'expérience. Enfin, *des doutes quant à l'utilité d'une telle intégration* influenceraient un peu plus de la moitié des répondants dont un bon quart fortement. L'*appréhension* (« le handicap me fait peur ») serait également un motif pour ne pas souhaiter intégrer pour un tiers des enseignants. La réponse à une autre question montre que la quasi-totalité des répondants envisage l'intégration plutôt, voire exclusivement sous l'angle de *la surcharge de travail* pour les enseignants concernés, alors qu'à peine trois d'entre eux y voient une occasion *de stimulation et d'enrichissement professionnels*.

⁹ Cela est à mettre en lien avec un contexte institutionnel fait de restrictions budgétaires et de l'impression de surcharge exprimée par les enseignants (faire plus avec moins), dans lequel toute demande d'effort supplémentaire est mal ressentie.

En conclusion, sans négliger les personnes qui affirment un doute quant à l'utilité d'une telle expérience, on peut dire qu'au niveau des représentations, les répondants sont plutôt favorables à l'idée d'intégration en tant que telle et à ses effets supposés sur les divers acteurs concernés, notamment les élèves, intégrés ou non (le positif l'emporte sur le négatif). Il est difficile de savoir cependant si c'est là l'expression de convictions personnelles ou plutôt celle d'un discours « politiquement correct ». En effet, quand il s'agit de s'impliquer plus personnellement et donc plus concrètement dans une telle expérience, les réticences sont encore nombreuses et les obstacles (réels ou imaginaires) semblent l'emporter sur l'adhésion de principe à la démarche.

5. ÉVALUATION DU FONCTIONNEMENT GÉNÉRAL DU DISPOSITIF

Globalement, on peut dire que le dispositif a bien fonctionné. Les critères ayant présidé aux choix des élèves (en lien avec leur projet individuel) pour participer à cette nouvelle forme d'intégration scolaire se sont révélés pertinents. Rappelons que ces jeunes ont été choisis par leurs référents du Centre du Lac « en fonction de leurs capacités d'adaptation, et non en priorité de leur niveau intellectuel » (DGCO, 2003). Cela supposait notamment les compétences suivantes, déjà présentes mais à développer¹ :

- une bonne autonomie générale (p. ex. pouvoir emprunter seul-e le bus, se repérer et se déplacer dans le bâtiment, travailler seul-e par moments, etc.) ;
- une bonne intégration des codes sociaux (pas de comportements trop « désinhibés » ou inadéquats) ;
- une bonne capacité d'introspection (quand il y a un problème, on peut travailler, reprendre les choses avec eux) ;
- une bonne gestion de l'angoisse (ils sont suffisamment solides, pas mis en danger par le stress que représente la nouveauté de l'expérience) ;
- des compétences en lecture/écriture (assez variables cependant de l'un à l'autre).

Au-delà des inévitables moments difficiles, on ne peut dire d'aucun des jeunes de la classe intégrée scolaire qu'il n'était pas à sa place dans un tel dispositif. Toutes et tous, à titres divers, en ont bénéficié. L'analyse qui suit portera donc essentiellement sur le respect des modalités prévues pour assurer l'intégration, sur la réalisation des objectifs de cette première classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux au Cycle d'orientation, ainsi que sur les divers partenariats impliqués par l'expérience.

5.1 A propos des modalités d'intégration

La double appartenance des élèves intégrés (fréquentation de la classe intégrée et heures d'intégration en classes ordinaires au CO d'une part, permanence d'un rattachement physique au Centre du Lac pour activités thérapeutiques et maintien du lien avec les pairs d'autre part) a été totalement respectée dans les faits et semble avoir bien fonctionné. Par ailleurs, la CLIS et ses élèves ont répondu sans difficulté aux attentes de l'institution CO et aux normes de fonctionnement du collège de Bois-Caran : vouvoiement des adultes, respect des consignes, des règles, des horaires etc. Pour certains, on peut même parler de sur-adaptation au métier d'élève. En ce sens, l'expérience de classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux à Bois-Caran a bien atteint l'objectif global présidant à toute forme d'intégration scolaire (brève ou prolongée) qui est de « mettre les jeunes en contact avec les autres, de leur permettre de se confronter à la norme et d'apprendre à vivre avec elle » (DGCO, 2003). En revanche, quelques points nécessiteraient d'être améliorés :

¹ La description de ces critères, telle que présentée ici provient à la fois d'un texte de présentation de la CLIS élaboré par le Centre du Lac en février 2005 (liste des compétences) et des commentaires qui en ont été faits par les responsables de la CLIS au cours d'un entretien (ajouts entre parenthèses).

- certains élèves n'ont pu bénéficier du nombre souhaité d'heures d'intégration dans des cours ordinaires diversifiés, en raison d'une offre insuffisante de la part du corps enseignant de Bois-Caran ;
- contrairement à ce qui avait été prévu, les responsables de la CLIS et les enseignant-e-s de classes ordinaires concernés ne sont pas parvenus à élaborer en commun des *objectifs pédagogiques* pour chacun des élèves, concernant les disciplines abordées lors de leur intégration à certains cours du CO.

Ce dernier point s'explique d'une part par les contraintes liées à la mise en place d'une nouvelle manière de fonctionner pour les responsables de la CLIS et pour les professeurs intégrant, mais aussi par la difficulté du corps enseignant du CO à dégager des heures « en plus » pour répondre aux besoins spécifiques de cette expérience, en termes d'organisation et de temps de concertation. Par ailleurs, l'élaboration commune d'*objectifs pédagogiques* pour chacun des élèves constitue une tâche assez complexe, puisqu'il faudrait s'appuyer pour cela sur une connaissance relativement précise du niveau de développement et de capacité d'apprentissage des élèves concernés dans les domaines envisagés.

5.2 A propos de la réalisation des objectifs

Nous reprenons les trois types d'objectifs visés (DGCO, 2003) par la fréquentation d'une classe intégrée scolaire au CO pour les élèves concernés (par rapport à ce qui est offert aux jeunes qui restent au Centre du Lac). Pour voir dans quelle mesure ils ont été atteints, nous nous basons essentiellement sur ce que nous en ont dit les différents adultes concernés (professionnels du Centre du Lac et responsables de la CLIS, référent thérapeutique, professeurs intégrant, parents), ainsi que les élèves intégrés et leurs camarades du CO, au cours des divers entretiens que nous avons pu avoir avec eux.

« Développer de nouvelles relations et aptitudes sociales »

En prélude au développement d'aptitudes sociales, on peut noter de manière générale un réel *épanouissement* des élèves intégrés qui sont décrits selon les cas comme *plus sociables* et *plus dynamiques*, *mieux dans leur peau*, *plus ouverts* et ayant acquis une *plus grande assurance*. Ce mieux-être ne peut qu'être favorable au développement de compétences sociales.

Celui-ci se manifeste dans plusieurs contextes : au sein de la classe intégrée, plus largement dans le cadre du Cycle de Bois-Caran, mais aussi dans la famille et au Centre du Lac.

- Au sein du groupe même de la CLIS, les cinq élèves ont développé entre eux des relations privilégiées, empreintes d'humour et de complicité. Ils échangent beaucoup, osent donner leur avis et n'être pas d'accord.
- Certains élèves manifestent davantage de confiance dans les autres (notamment les élèves réguliers du CO), osent plus facilement aller vers ceux qu'ils connaissent, même si cela reste encore très timide et plutôt rare.
- Les filles semblent particulièrement bien intégrées dans les sous-groupes des cours qui les accueillent : il y a des échanges et des rires, on « parle chiffons » etc. Il en va de même pour l'un des garçons qui a fini par développer assez facilement des contacts avec ses camarades du CO, notamment par le fait qu'il en a retrouvés d'un cours à l'autre. Désormais il se fait interpeller dans les couloirs, il va à la rencontre des jeunes qu'il connaît.

- On note qu'un élève en particulier, qui avait tendance à vite « taper » quand il était mécontent ou énervé, arrive maintenant à davantage « verbaliser », c'est-à-dire à mettre des mots sur ses émotions (ce qui peut le rendre verbalement plus agressif qu'avant), et par conséquent n'a plus besoin de recourir à ce mode d'expression « physique ».
- Tous les parents des jeunes intégrés signalent d'« énormes » changements, dans le sens positif : ils sont plus autonomes et sortent seuls en ville, on peut davantage leur faire confiance, ils prennent leur place dans la fratrie, ils ont plus de relations avec des copains ou des copines.

En revanche, certaines situations révèlent quelques effets « pervers », lesquels semblent essentiellement dus au fait que les jeunes intégrés prennent de plus en plus conscience de ce qui distingue la « normalité » communément admise comme telle, de comportements ou de niveaux de compétences jugés inadéquats ou insuffisants. Cela a des effets aussi bien sur le regard qu'ils portent sur leurs camarades du Centre du Lac que parfois sur eux-mêmes, comme en témoignent les exemples suivants.

- A propos de ce qui se passe avec les autres jeunes accueillis au Centre du Lac, la situation est complexe. Les jeunes intégrés au CO sont très recherchés par certains de leurs camarades du Centre, parce qu'ils ont des choses à dire, qu'avec eux, on va pouvoir discuter ; eux-mêmes témoignent également d'un grand besoin de contact avec les professionnels et les jeunes du Centre dès qu'ils se retrouvent dans ce contexte, peut-être parce qu'ils se sentent valorisés par leur nouveau statut. Cependant, la confrontation à la norme et la nécessité de s'y conformer dans le cadre du CO semble leur avoir fait prendre davantage conscience qu'auparavant des différences (essentiellement en termes de comportement) existant entre leurs camarades handicapés et ceux du CO, auxquels ils ont désormais tendance à s'identifier un peu. Du coup, ils font preuve d'une intolérance qui ne leur était pas habituelle à l'égard de certains comportements de leurs camarades du Centre du Lac (comme crier, se manifester de manière inopportune, ne pas manger proprement, etc.), au point que les professionnels ont dû intervenir.
- Deux élèves semblent avoir souffert par moments de la confrontation de leurs propres limites avec certaines habiletés de leurs camarades du CO. Une jeune fille particulièrement bien intégrée sur de nombreux points témoigne davantage qu'auparavant d'une « souffrance vis-à-vis de ses difficultés », au dire des responsables de la CLIS. Un autre élève qui se montre très exigeant à l'égard de lui-même supporte mal ce qu'il vit comme un échec, lorsqu'il n'arrive pas aux mêmes performances que les camarades du cours qu'il fréquente.

« Offrir aux élèves des possibilités de mieux gérer leur vie d'adulte »

Cet objectif, qui ne peut que faire l'unanimité, est formulé de manière tellement générale et imprécise qu'il est difficile de définir des critères qui permettraient de vérifier s'il est atteint ou non. Fort heureusement, un entretien avec la répondante thérapeutique du Centre du Lac nous a permis d'en préciser un peu le contenu, comme en témoignent les extraits suivants :

« Le but, c'est plutôt le travail d'insertion sociale, de les aider à s'intégrer dans un groupe différent de ceux qu'ils voient habituellement, de les placer devant des défis qui sortent du cadre habituel du Centre du Lac ... Un cours de français, un cours de physique, ça leur demande une capacité à se concentrer, au milieu d'un groupe qu'ils ne connaissent pas et qui est beaucoup plus grand que le groupe habituel ».

« Au bout de cette année, ce qui va être important pour pouvoir faire un bilan, c'est pas seulement que l'enfant ait pu apprendre quelques éléments de plus dans son bagage cognitif ou scolaire, mais c'est aussi l'attitude qu'il peut avoir face à une situation nouvelle dans sa vie, sa situation de savoir-faire, de savoir-être, qui nous donne des signes par rapport au projet professionnel qu'on peut envisager... C'est cette attitude qu'on essaie ».

d'améliorer le plus parce que c'est dans cette bonne capacité de tolérer la frustration, d'être tranquille, donc plus réceptif à des nouvelles connaissances qui demandent un effort intellectuel et plus de concentration et aussi accepter certaines contraintes qui sortent de la routine, apprendre des choses qui n'ont pas beaucoup de sens [pour eux] mais qui ouvrent le schéma pour d'autres ».

« La priorité, pour nous, c'est de les aider à être dans une disposition assez sereine pour être relativement autonomes dans un milieu plus ou moins protégé, avec un minimum d'autonomie, l'autonomie d'être seuls dans une classe qui en plus change, parce qu'au Cycle tous les X mois la classe change, donc ils doivent supporter ce stress de se trouver avec des enfants qu'ils ne connaissent pas, les profs et en plus répondre aux questions qu'on leur pose. Donc, ils sont tout le temps mis dans des situations de nouveauté et ça, c'est très stressant pour ces enfants ; ça peut tout de suite bloquer n'importe quel accès à un apprentissage et c'est ça qu'on va évaluer ».

On peut traduire et résumer ce discours en trois objectifs :

- donner aux élèves l'occasion de faire face à des situations nouvelles et à de nouvelles contraintes, hors milieu protégé ;
- développer leur autonomie et leur aptitude à gérer le stress dans un environnement changeant ;
- développer leur capacité de concentration et d'ouverture intellectuelle donnant accès à de nouveaux apprentissages.

De ces objectifs, il nous semble qu'on peut dire qu'ils visent à préparer les jeunes à affronter leur vie d'adulte, qu'elle se déroule dans un environnement protégé ou non.

De manière générale, au dire des différents adultes concernés, tous les élèves intégrés ont évolué dans un sens positif au cours de cette année d'intégration scolaire au CO. Les constats qui vont dans le sens des objectifs tels que formulés ci-dessus sont les suivants.

- Tous ont gagné en *autonomie*. Premièrement dans leurs déplacements en ville (usage des transports publics pour aller à l'école et pour leurs loisirs) ou dans le collège (se rendre seul à leurs différents cours, aller parfois se renseigner au secrétariat, penser à prendre le matériel nécessaire ; certains utilisent même leur casier). Mais aussi dans leur manière d'être avec les autres : ils se laissent moins influencer par eux, ont davantage confiance en eux-mêmes, se montrent moins dépendants de leurs personnes de référence (enseignante ou éducatrice spécialisées) en prenant une certaine distance. On peut dire qu'ils s'inscrivent dans un *processus d'individuation* et de *différenciation* par rapport aux autres.
- Ils ont gagné en *assurance* et en *confiance en eux*, s'expriment davantage et plus facilement, malgré le stress auquel ils sont soumis.
- Tous, mais plus particulièrement trois d'entre eux, font preuve d'une *plus grande ouverture d'esprit* et de *curiosité intellectuelle* ; ils manifestent l'envie d'apprendre, s'intéressent à l'actualité et au monde qui les entoure, se posent et posent à leur entourage des questions « existentielles » qu'ils n'avaient jamais exprimées auparavant.
- Deux d'entre eux ont le *niveau cognitif suffisant* et la *capacité d'adaptation requise* pour entrer dans une structure de *préapprentissage* spécialisée, le CISP².

Tous ces éléments, de même que l'apprentissage du respect de la norme évoqués plus haut, sont, d'une manière ou d'une autre, nécessaires à la gestion de leur vie d'adulte. L'éducatrice

² CISP : Centre d'intégration socio-professionnelle dépendant de la *société genevoise d'intégration et de préapprentissage* (SGIPA), accueillant des adolescents de 15 à 18 ans et présentant un handicap mental, pour développer leur autonomie personnelle et les préparer à une activité professionnelle *en atelier protégé de production* (souligné par nous). Voir : *Le handicap à Genève, organismes privés et publics, répertoire 2005*, document du Département d'action sociale et de la santé (DASS), www.geneve.ch/handicap.

de la CLIS apporte un élément qui complète bien cette évaluation relative au futur des jeunes intégrés :

« *C'est le progrès dans le mieux-être. Savoir se positionner, même si c'est parfois dans l'excès, savoir choisir : ça c'est des armes qu'ils auront pour toute leur vie !* »

« Objectifs scolaires liés aux moments d'intégration dans les classes du CO »

Il est précisé (DGCO, 2003) que la prise en compte des éventuels acquis scolaires dans le cadre des cours suivis au CO ne doit pas se faire indépendamment de ceux acquis au sein de la classe intégrée. De ce point de vue, on peut dire que les stimulations dues à la fréquentation de classes « ordinaires », de même que certaines exigences (adaptées) des professeurs concernés ont eu un *effet d'entraînement dans les apprentissages de base* (objectif essentiel de l'enseignement dispensé au sein de la classe intégrée) de plusieurs de ces élèves. Bien que les choses restent laborieuses, ils écrivent mieux, s'expriment plus facilement, ont fait des progrès dans plusieurs domaines, au dire de leurs enseignantes et de leur propre aveu.

En revanche, *les acquis scolaires relatifs à certains cours suivis sont difficiles à évaluer* : les enseignant-e-s ont beaucoup de peine à savoir ce que l'élève en a véritablement retiré, compris et assimilé. Bien qu'il ait été dit depuis le début que les objectifs de socialisation et d'autonomisation primaient sur les acquis strictement scolaires dans les cours suivis partiellement au CO, les professeurs intégrant ont de la difficulté à imaginer qu'il n'y ait aucune exigence à ce niveau, que cette intégration n'ait aucune visée pédagogique. Faute d'un travail commun de définition d'objectifs entre les responsables de la classe intégrée et les professeurs du CO directement concernés, ces derniers ont parfois de la peine à adapter leur enseignement à ces élèves, ne sachant pas quel est le niveau d'exigence pertinent pour eux. Plusieurs nous ont fait part de leur perplexité, ignorant ce qui était exactement attendu des élèves et d'eux-mêmes en termes d'enseignement/apprentissage. Cela entretient chez eux une certaine incertitude qui, à la longue, pourrait porter atteinte à leur engagement dans l'expérience.

Les objectifs scolaires liés aux moments d'intégration dans les classes du CO restent donc pour l'instant un point de l'expérience qui demande à être clarifié.

5.3 A propos des divers partenariats

L'ouverture d'une classe intégrée (CLIS) dans un collège du Cycle d'orientation implique des collaborations et des partenariats plus ou moins formalisés à différents niveaux. Nous allons brièvement les passer en revue en donnant au passage quelques commentaires concernant leur fonctionnement respectif.

Entre les responsables de la CLIS elle-même

Des deux responsables de la CLIS, l'une est *enseignante* spécialisée, l'autre *éducatrice* spécialisée. Au sein de la classe intégrée elles font pourtant le même travail, sans se « spécialiser » dans une tâche ou une autre en fonction de leur formation de base, tout en étant plus particulièrement attentives aux progrès scolaires pour l'une, aux progrès dans le mieux-être pour l'autre. Elles sont donc à la fois « interchangeables » et complémentaires. Toutes deux ont un grand intérêt pour les questions d'intégration et se sont mises d'accord pour travailler ensemble dès qu'elles ont eu connaissance du projet et qu'elles ont su qu'une des personnes pressenties ne pourrait finalement pas s'y joindre, étant appelée à une autre

fonction au Centre du Lac. Après un temps où il a fallu « *apprendre à se connaître et à travailler ensemble* », le duo ainsi constitué fonctionne bien et les deux professionnelles en retirent beaucoup de satisfaction.

Entre les responsables de la CLIS et les professionnels du Centre du Lac

On aurait pu imaginer que le statut quelque peu « prestigieux » de responsables de cette première classe intégrée scolaire au Cycle d'orientation allait créer un fossé entre elles et leurs collègues restés au Centre du Lac. Il n'en n'est rien. Les responsables de la CLIS se sentent « chez elles » au Centre du Lac, elles peuvent s'y montrer telles qu'elles sont, « *plus authentiques* », alors qu'au Cycle elles ont encore un peu l'impression de « *jouer un rôle* ». Le fonctionnement des professionnels du Centre du Lac est très chaleureux, profondément empreint d'affect, quasi familial, du fait qu'ils partagent tous les instants de la vie commune du Centre avec les usagers : temps éducatifs mais aussi récréatifs, repas, etc., ce qui amène les divers collaborateurs à se connaître en profondeur. Les professionnels du Lac s'intéressent à ce qui se fait dans la CLIS et à la progression de ses élèves, ils sont régulièrement tenus au courant lors des séances de synthèse qui se tiennent périodiquement pour faire de part et d'autre le point sur l'évolution des élèves. Ils participent volontiers aux moments « portes ouvertes » organisés par la CLIS au Collège de Bois-Caran, viennent parfois y passer quelques heures pour voir comment ça se passe. Ainsi le contact entre la CLIS et son institution « mère » est constamment maintenu.

Entre les responsables de la CLIS et la direction du collège de Bois-Caran

Les responsables de la CLIS se sentent soutenues par les membres de la direction du collège qui sont « *extrêmement gentils et font tout pour les aider* ». Elles ont juste un problème au niveau du matériel, des ordinateurs qui ne fonctionnent pas de manière satisfaisante, le raccordement à Internet et l'installation de logiciels qui se font attendre. Elles ne savent pas très bien à qui s'adresser et attendent toujours les améliorations annoncées. Il est à noter qu'une nouvelle collaboration semble se dessiner dans le cadre du CO avec son psychologue qui vient de passer une matinée avec les responsables de la CLIS.

Entre les responsables de la CLIS et les professeurs intégrants

Les enseignants du CO qui intègrent un élève de la CLIS dans l'un ou l'autre de leurs cours ont tous beaucoup apprécié le fait que l'une des responsables de la CLIS ait accompagné chacun des élèves lors du ou des deux premiers cours et qu'elles continuent par la suite à faire avec eux des devoirs ou du travail pour les familiariser avec la discipline du cours intégré. En revanche, ils regrettent de n'être pas plus au clair avec ce que l'on attend réellement d'eux et de ce que les élèves sont censés retirer de la matière du cours qu'ils enseignent (toujours la question d'une nécessaire clarification des objectifs à ce niveau). Au moment où nous les avons rencontrés en entretien, ils auraient souhaité davantage de contacts à ce sujet avec les responsables de la CLIS et éventuellement avec les autres professeurs intégrants.

A cet égard, cependant, ils se montrent quelque peu contradictoires : dans le même temps, tous nous disent qu'ils aiment moins le côté institutionnel de cette expérience avec ce que cela comporte de temps de réunions et de concertation ! Cela nous a été confirmé par les responsables de la CLIS pour lesquelles il n'a pas été facile d'organiser une entrevue avec chacun des enseignants intégrants, lesquels, se sentant parfois surchargés, ne souhaitaient pas y consacrer un trop grand nombre d'heures en plus de leur temps de fonctionnement habituel.

Cela n'empêche pas qu'une fois ces réunions organisées, elles donnent lieu à des « discussions assez riches », au dire des responsables de la CLIS. Les professeurs intégrants peuvent y faire part de leurs questionnements et de leurs inquiétudes et les deux enseignantes du CO qui se sont déplacées pour assister à une synthèse au sujet du jeune homme qu'elles accueillent ont été agréablement surprises de la vision globale qu'on y développait autour de la progression de l'élève, non seulement du point de vue scolaire mais également des aptitudes sociales, du comportement affectif dans la famille, etc. Il faut ajouter que malgré leur horaire chargé, les professeurs intégrants ont activement participé à l'évaluation de l'expérience, notamment en remplissant les fiches d'évaluation semestrielles pour chacun des élèves intégrés.

Les responsables de la CLIS souhaitent améliorer cette collaboration lors de la prochaine année scolaire. Elles envisagent de réunir tous les professeurs intégrants afin de :

- leur permettre d'exprimer leurs besoins,
- leur préciser leurs propres attentes par rapport aux moments d'intégration en cours ordinaire et l'aide qu'elles peuvent offrir aux enseignants intégrants,
- leur demander des informations plus précises concernant les programmes du CO, la nature et le contenu des cours proposés aux élèves de la CLIS,
- leur expliciter le fonctionnement et les besoins spécifiques des jeunes intégrés, idéalement avec la participation de la répondante thérapeutique du Centre du Lac.

En ce qui concerne les obstacles structurels (surcharge exprimée par les enseignant-e-s, organisation complexe de leur temps d'enseignement, etc.) qui rendent difficiles pour eux la tenue de réunions de concertation, un temps de décharge augmenté à l'intention des personnes qui intègrent serait, selon eux, un facteur facilitant. Ce serait également un élément déterminant pour les professeurs qui hésitent encore à se lancer dans cette aventure, comme en témoignent les réponses au questionnaire adressé au reste du corps enseignant³.

Les contacts des responsables de la CLIS avec le reste du corps enseignant du collège de Bois-Caran

Bien qu'il ne s'agisse pas d'un partenariat proprement dit, les contacts existant entre les responsables de la CLIS et les autres enseignant-e-s du collège sont importants pour la poursuite de l'expérience ; ils jettent les bases d'un futur partenariat avec d'éventuels nouvelles « recrues » pour les années à venir. Pour l'instant, les relations sont encore à l'état embryonnaire, malgré une certaine évolution depuis le début de l'année. L'une des responsables de la CLIS ressentait au départ un certain évitement de la part de quelques enseignants ne participant pas à l'intégration : ils détournaient la tête, disaient à peine bonjour, de peur, pense-t-elle, d'être sollicités pour ouvrir leur classe aux jeunes de la CLIS. Maintenant que ce « danger » leur semble écarté, les contacts sont plus fluides, l'enseignante de la CLIS se sent désormais davantage « reconnue comme une collègue ». L'autre personne du duo est moins optimiste. Elle trouve que les contacts restent difficiles, que les récréations sont trop courtes pour faire réellement connaissance. De plus, si elles-mêmes sont clairement identifiées par tout le monde depuis le début, elles, en revanche, ne savent pas à qui elles ont affaire : elles ne connaissent ni le nom ni la discipline enseignée par les gens qu'elles croisent dans les couloirs ou dans la salle des maîtres, il n'y a jamais eu d'occasion plus formelle de faire connaissance. Il est à noter toutefois que l'apéritif « portes ouvertes » de fin d'année scolaire organisé par la CLIS et ses élèves a attiré une bonne dizaine de professeurs non

³ Voir dans le chapitre précédent la section *Impact sur le corps enseignant de Bois-Caran*.

intégrants, y compris une personne dont la discipline enseignée (le latin) exclut a priori toute possibilité d'intégration.

Entre les responsables de la CLIS et les parents de leurs élèves

L'intégration de leur enfant dans le cadre du CO exige aussi un effort d'adaptation de la part des parents : une plus grande souplesse par rapport aux horaires, une assez grande confiance en l'enfant pour lui accorder une plus grande autonomie, par exemple en lui permettant d'emprunter seul les transports publics et de détenir une petite somme d'argent, un effort financier parfois pour payer certaines activités ou l'achat d'une montre. Si la majorité des parents jouent le jeu, d'autres montrent quelques réticences et cela ne facilite pas les choses. Les responsables de la CLIS souhaiteraient un engagement plus ferme de certains parents à ce niveau-là.

CONCLUSION

Un investissement remarquable

Au terme de cette première année d'expérience d'intégration de jeunes handicapés mentaux au Cycle d'orientation, il nous semble important de souligner l'investissement personnel et professionnel considérable (au-delà de l'investissement institutionnel et matériel) que cela a représenté pour les différents acteurs concernés :

- une indéniable prise de risque, en faisant le pari d'un fonctionnement innovant, pour les professionnels du Centre du Lac (dont les responsables de la classe intégrée) et pour les membres de la direction du Cycle de Bois-Caran ;
- un énorme effort d'adaptation à un contexte nouveau et contraignant pour les élèves intégrés ;
- une certaine adaptation de la pratique professionnelle et le dépassement de craintes légitimes pour les professeurs intégrants ;
- la sollicitation de l'esprit de tolérance et de la capacité à accueillir la différence chez les élèves du CO les plus directement concernés par cette intégration.

Un bilan très positif

Il convient de dire que les différents efforts évoqués ci-dessus ont engendré toute une série d'effets positifs sur les différentes personnes impliquées dans l'expérience :

- une grande satisfaction et un certain encouragement ressentis par les jeunes intégrés et leurs familles. Leur impression aussi qu'ils apprennent mieux et davantage dans le cadre plus « scolaire » de la classe intégrée qu'au Centre du Lac ;
- le développement de l'estime de soi, de l'autonomie et de nouvelles compétences sociales chez les élèves intégrés, ainsi qu'une plus grande ouverture aux apprentissages ;
- une grande satisfaction professionnelle et personnelle chez les professeurs intégrants, malgré les quelques interrogations qui restent en suspens ;
- un comportement plus responsable pendant les cours et une évolution des représentations du handicap chez les élèves des classes intégrantes.

Quelques points critiques

En revanche, il reste quelques points critiques dont le premier est directement en relation avec la notion d'intégration *scolaire* revendiquée par les promoteurs d'une première classe d'intégration scolaire dans le cadre du Cycle d'orientation. Signalons un paradoxe : alors qu'il s'agit d'une expérience d'intégration *scolaire*, curieusement, les aspects plus spécifiquement scolaires (développement cognitif, apprentissages, mesure et évaluation des acquis) semblent peu présents dans le projet et dans les objectifs qui y sont formulés. L'accent, pour ne pas dire la priorité, est essentiellement mis sur les aspects psychologiques, émotionnels, relationnels et sociaux, minimisant ainsi, d'une certaine manière, les apports intellectuels et cognitifs que pourrait induire une telle expérience. C'est peut-être ce qui fait que les évaluations des

progrès de chaque élève (prévues dans le projet), effectuées en commun par les responsables de la CLIS et par les enseignant-e-s intégrant-e-s, circonscrivent les observations cognitives à des aptitudes très générales (concentration, compréhension des consignes, autonomie dans le travail, etc.) et non sur des acquis plus directement liés à la discipline du cours fréquenté. Cela se comprend assez bien, compte tenu du profil des jeunes intégrés et quand on sait que les objectifs retenus correspondent exactement aux finalités *d'épanouissement de la personnalité* et de *développement de l'autonomie*, prioritairement poursuivies par les efforts de scolarisation et d'éducation des divers systèmes éducatifs helvétiques en direction des jeunes handicapés mentaux (voir p. 10). Peut-être aussi, une telle évaluation n'est-elle tout simplement pas réaliste dans la situation actuelle ? Il est certain que pour qu'elle soit réalisable, il faudrait définir clairement des objectifs allant dans ce sens. Dans tous les cas, ce fait ne manque pas d'interpeller par rapport à l'insistance apportée à la revendication de l'ouverture d'une classe intégrée en milieu *scolaire* ordinaire, en l'occurrence le Cycle d'orientation (niveau secondaire I).

Un autre point qui semble avoir surpris les professionnels du Centre du Lac et les responsables de la CLIS est *la relative intolérance* progressivement développée par les élèves de la CLIS à l'égard de certains de leurs camarades du Centre du Lac pendant les moments hebdomadaires vécus dans cet établissement. Il s'agit là d'un phénomène de groupe mis en évidence par la psychologie sociale : l'un des moyens de construire un sentiment d'identité et d'appartenance à un groupe particulier est précisément d'identifier en quoi ses membres se distinguent des individus n'appartenant pas au groupe mais tout autant de repérer et de mettre en avant en quoi ces derniers « ne sont pas comme nous ». Or les jeunes de la CLIS, pour affronter toutes les inconnues et les contraintes de l'univers du Cycle d'orientation, avaient impérativement besoin de se sentir appartenir à un groupe particulier et aussi de s'identifier à leurs nouveaux camarades du CO. La forme de rejet manifestée à l'encontre de certains de leurs camarades du Centre du Lac pendant la seconde partie de l'année scolaire découle de ce processus. C'est pourquoi il semble nécessaire d'anticiper le fait qu'un tel phénomène pourrait se reproduire les années suivantes.

Il est à relever, comme dernier point sensible, qu'une majorité du corps enseignant de Bois-Caran se sent très peu concernée par cette expérience d'intégration et relativement peu disposée à y participer dans les années à venir.

Quelques suggestions

Davantage « scolariser » la démarche

Au terme de notre étude, il nous semble que pour que les jeunes handicapés mentaux fréquentant la CLIS à l'avenir bénéficient au maximum de l'expérience nouvelle et spécifique que celle-ci représente pour eux, notamment au plan scolaire, il serait utile de tenter les démarches suivantes :

- déterminer un peu plus précisément le niveau cognitif des élèves intégrés en début d'année scolaire ;
- compte tenu de ce bilan cognitif, définir avec les professeurs intégrant des objectifs adaptés aux capacités de ces élèves dans la discipline du cours fréquenté ;
- éventuellement jouer avec la variable de l'âge des élèves des cours fréquentés pour faciliter cette adaptation des objectifs. En effet, bien que l'intention de départ soit de mêler les jeunes handicapés à un groupe de camarades du même âge, le fait de les intégrer à une classe d'élèves plus jeunes peut parfois permettre de réduire un peu l'écart (en termes cognitifs) existant entre les deux groupes et par là même de favoriser la formulation d'objectifs d'apprentissage plus adaptés ;

- procéder en fin d'année scolaire à une évaluation des progrès des élèves dans l'atteinte de ces objectifs, quitte à recourir à un barème particulier.

Ces propositions nous sont suggérées premièrement par la réaction de certains professeurs intégrants qui regrettaient ne pas savoir plus précisément ce que l'on attendait d'eux (en termes d'apports pédagogiques) et des élèves intégrés (en termes d'apprentissages dans la discipline concernée). Comme déjà dit, l'incertitude engendrée par ce manque de clarté, si elle se prolongeait, pourrait à la longue nuire à leur motivation de participer à une telle expérience. C'est également la crainte de l'un des parents interrogés. Ensuite, le père de l'un des jeunes handicapés mentaux a déploré qu'il n'y ait pas, en fin d'année, une évaluation des progrès *scolaires* des élèves intégrés, notamment dans les disciplines concernées par les intégrations en cours ordinaire. Enfin, certains élèves intégrés semblaient également souhaiter une forme d'évaluation au terme des cours suivis en dehors de la CLIS.

Anticiper les phénomènes de groupe

Pour limiter tant que possible les phénomènes d'intolérance décrits plus haut à l'égard des pairs du centre thérapeutique, il serait peut-être utile de rendre les jeunes intégrés au Cycle d'orientation davantage conscients de l'exemple qu'ils incarnent vis-à-vis de leurs camarades du Centre du Lac par leur participation à la CLIS. Autrement dit, de valoriser leur expérience particulière et la responsabilité qu'elle implique dans leurs rapports avec les camarades restant au Centre du Lac.

A propos de phénomènes de groupe et d'intégration, il nous semble important de rappeler ici l'impact positif de rencontres répétées entre les jeunes handicapés et leurs camarades du Cycle. En effet, lorsque l'un des élèves intégrés retrouve à plusieurs reprises le même groupe de camarades du CO dans des cours différents, les relations entre eux évoluent vers un plus grand partage et des échanges plus amicaux. La remarque de plusieurs élèves du CO déplorant ne pas mieux connaître leurs camarades de la CLIS, faute d'occasions de rencontre plus fréquentes avec eux, va dans le même sens. Nous savons cependant qu'on ne peut multiplier à l'infini les intégrations en classe ordinaire. Peut-être pourrait-on envisager de créer, dans le cadre plus large de la vie du collège, d'autres occasions de rencontre et/ou d'activités communes entre les deux groupes d'élèves ?

Intéresser l'ensemble du corps enseignant

A la fin de l'année scolaire, on a vu quelques enseignants de Bois-Caran n'ayant pas participé directement à l'expérience d'intégration assister à l'apéritif organisé par la CLIS et manifester de l'intérêt pour ce qui s'y faisait. Il semble qu'au cours de cette première année, il n'y ait pas eu suffisamment d'initiatives visant à rendre la CLIS, ses différents acteurs et son travail plus *visibles* dans le collège d'accueil, autrement dit à valoriser cette expérience. Il serait peut-être utile, dans les années à venir, de diffuser plus largement des informations sur ce qui s'y fait, dans quels buts et avec quels résultats ; le contenu du présent rapport pourrait éventuellement y contribuer. Compte tenu de certaines réflexions glanées ici et là, il serait également souhaitable de créer quelques occasions plus formelles permettant aux enseignant-e-s intégrant-e-s de faire part de leur expérience à leurs collègues et au corps enseignant de Bois-Caran de mieux connaître leurs collègues responsables de la CLIS.

De manière plus globale et dans la perspective de la poursuite d'une telle expérience à long terme, la question de la sensibilisation à la problématique de l'intégration scolaire de jeunes handicapés et celle de la formation (initiale et continue) des enseignant-e-s du secondaire à une pratique d'intégration méritent d'être interrogées.

En conclusion, nous attirons l'attention de nos lecteurs sur le fait que l'évaluation d'impact présentée ici porte sur une seule année d'expérience et, qui plus est, la première, ce qui lui confère une aura particulière. C'est pourquoi il nous semble important que l'institution puisse continuer à effectuer des bilans annuels de cette expérience, afin d'en évaluer l'évolution à plus long terme.

Bibliographie

Ahrbeck, B., Bleidick, U., Schuck, D. (1997). Modelle der inneren und äusseren Differenzierung für lernbehinderte Schüler, in *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, F.E. Weinert (Hrsg.), Göttingen, Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd 3), 739-770.

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sne_europe_fr.doc.

Baker, E.T. (1994). *The meta-analytic evidence for non-inclusive educational practices: Does educational research support current practice for special-needs students?* Thèse de doctorat, Temple University, Philadelphia.

Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de la recherche, no 9, mars 2001. *Enseignement élémentaire et secondaire, élèves handicapés, scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)*. www.education.gouv.fr/bo/2001/9/ensel.htm

Buerli, A. (2005). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Situation et perspectives*. CDIP, Berne.

Carlberg, C., Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: a meta-analysis. In *The Journal of Special Education*, Vol. 14, 295-309.

DGCO (2003). *Classe d'élèves handicapés mentaux intégrée au CO - Rapport du groupe de travail*. P.-Y. Jornod (dir.), Service de la scolarité, Direction générale du Cycle d'orientation, Genève.

Contribution suisse à la base de données « Eurybase - la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe », IDES, Information Documentation Éducation Suisse, Berne, www.ides.ch.

De Anna, L. (1996). L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie. *The Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*, 1. <http://www.uva.es/inclusion/texts/deanna01.htm>.

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques : *Études et résultats*, no 216, janvier 2003.

Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.P., Bélanger, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada*. <http://www.cmec.ca/stats/pcera/compaper/98-44fr.pdf>.

Epps, S., Tindal, G. (1987). The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: placement options and instructional programming, in *Handbook of special education. Research and practice*, M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg, Volume I. Learner characteristics and adaptive education (pp. 213-248). New York: Pergamon Press.

European Agency For Development In Special Needs Education. *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/06docs/special_education_europe.pdf.

Gyseler, D. (2003). *Hochbegabung als Thema der Schulischen Sonderpädagogik*. Universität Zürich.

- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Paul Haupt Verlag.
- Ionescu, S., Magerotte, G., Pelon, W., Salbreux, R. (dir.) (1993). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Actes du III^e Congrès de l'AIRHM, Québec.
- Ionescu, S., Bouteyre, E. (2000). L'intégration scolaire: cadre général et évolution des pratiques. *Psychologie & Éducation*, no 43, pp. 37-58.
- Ionescu, S., Jourdan-Ionescu, C., Despins, C., Boulet, M.F., Couture, G., Roy, B. (1995). L'intégration précoce en garderie, in *La déficience intellectuelle*, S. Ionescu (éd.), Tome 2. Pratiques de l'intégration, 25-57. Paris : Nathan.
- Lurin, J. (2005) *Classe d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation de Bois-Caran, étude d'impact sur les personnes et les institutions concernées par le dispositif, année 2004-2005, analyse du questionnaire aux enseignant-e-s du collège* (document de travail), mai 2005, 8 p. Ce document est disponible soit sur le site du SRED (<http://www.geneve.ch/sred/>), soit au secrétariat du SRED sous forme papier.
- OCDE (2005). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: statistiques et indicateurs - Enseignement et compétences*, vol. 17, 1-166. Paris.
- Osiek, F. (2005) *Classe d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation de Bois-Caran, étude d'impact sur les personnes et les institutions concernées par le dispositif, année scolaire 2004-2005, analyse des entretiens avec les enseignant-e-s qui intègrent* (document de travail), mai 2005, 29 p. Ce texte est disponible soit sur le site du SRED (<http://www.geneve.ch/sred/>), soit au secrétariat du SRED sous forme papier.
- Parmentier, T.R., Einfeld, S.L., Tonge, B.J., Dempster, J.A. (1998). Behavioural and emotional problems in the classroom of children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23 (1), 71-77.
- Pearl, R., Farmer, T.W., Van Acker, R., Rodkin, P.C., Bost, K.K., Coe, M., Henley, W. (1998). The social integration of students with mild disabilities membership and peer-assessed social behavior. *Elementary School Journal*, 99 (2), 167-185.
- Peters, S.J. (2003). *Education intégrée : parvenir à l'éducation pour tous en réalisant l'intégration des handicapés et des apprenants aux besoins éducatifs spéciaux*. Rapport préparé pour le groupe thématique sur le handicap, Banque mondiale, 30 avril 2003. http://www.siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_Fr.pdf
- Slavin, R.E., Madden, N.A. (1986). L'intégration des élèves dans les classes ordinaires. In *Perspectives*, Vol. 16 (4), pp. 489-509.
- Vaney, L., Debruères, Ch. (2002). *Intégration scolaire* (Partie I), Dossier tiré du bulletin no 174, *Insieme*, Genève. <http://www.insieme-ge.ch/documentation/bulletins/dossier174.pdf>.
- Vienneau, R. (2002). *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives*. *Education et francophonie*, vol. 30, no 2.
- Wang, M., Baker, E. (1986). Mainstreaming programs: Design features and effects. In *Journal of Special Education*, vol. 19, 503-521.
- Wang, M.C., Baker, E.T. Pearl, R., Farmer, T.W., Van Acker, R., Rodkin, P.C., Bost, K.K., Coe, M., Henley, W. (1998). The social integration of students with mild disabilities membership and peer-assessed social behavior. *Elementary School Journal*, 99 (2), 167-185.

Annexes

- I. Projet d'évaluation de l'impact de la classe intégrée proposé par le Service de la recherche en éducation**

- II. Canevas d'entretien avec les différents acteurs concernés**

- III. Questionnaire à l'intention de l'ensemble des enseignants du collège non directement concernés par l'expérience**

- IV. Projet de loi sur l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s mentaux, secrétariat du Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2 décembre 2003 (PL 9124)**

Annexe I

SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Classe d'élèves handicapés mentaux intégrée au CO :

Projet d'une étude d'impact sur les personnes et les institutions concernées par le dispositif

La demande adressée au SRED par la DGCO d'une d'évaluation de la première expérience de classe d'élèves handicapés mentaux intégrée dans un collège du Cycle d'orientation comportait des éléments relatifs aux objectifs visés par une telle évaluation. Ces attentes ont été complétées et précisées lors d'une rencontre entre le groupe de recherche du SRED et les diverses personnes concernées¹, le 7 octobre 2004. Pour donner suite à cette demande, le SRED propose le cadrage suivant :

Objectifs

- **Observer et recueillir des données en vue d'analyser :**
 - *l'impact de l'intégration sur les élèves intégrés* (développement psychologique, social et scolaire ; intégration du groupe à la vie de l'école et maintien du lien avec le Centre du Lac)
 - *l'impact de l'intégration sur l'établissement « d'accueil »* (enseignants et élèves du CO, participant directement ou non aux moments d'intégration en classe ordinaire : apports, avantages et/ou difficultés de cette première expérience, qualité des contacts etc.)
 - *l'impact de l'intégration sur les institutions « d'origine »* (usagers et professionnels du Centre du Lac, familles des élèves intégrés : « retombées » de l'expérience dans ces différents lieux de vie)
 - *le fonctionnement général du dispositif* (réalisation des objectifs de l'intégration ; fonctionnement partenarial : collaboration entre les divers partenaires)
- **Élaborer des recommandations (améliorations éventuelles)**

¹ Toutes ces personnes, parmi lesquelles les deux titulaires de la classe intégrée, avaient participé au groupe de travail chargé d'élaborer le projet de classe intégrée au CO.

Modalités de recueil d'information

- *Entretiens* (individuels ou en groupe) avec les différentes catégories d'acteurs concernées ; éventuellement *questionnaire*
- *Consultation et analyse de documents* : par ex. bilans pédagogiques et éducatifs effectués en cours d'année, PV et comptes rendus de réunions, etc.
- *Observations* de divers espaces-temps où se vivent concrètement l'intégration (classes ordinaires, cour de récréation etc.) et la collaboration entre divers professionnels (réunions).

NB : L'organisation de ces diverses prises d'information se fera toujours en concertation avec les professionnels concernés et avec le souci de perturber le moins possible le déroulement des activités scolaires et éducatives faisant l'objet de l'investigation.

Calendrier

- Des observations², des prises d'informations générales ainsi que la consultation et l'analyse des documents déjà disponibles seront effectuées d'ici la fin de l'année 2004.
- La plupart des entretiens auprès des acteurs concernés n'auront de sens qu'après plusieurs mois d'expérience du dispositif ; ils pourront débuter au plus tôt en janvier et se terminer au cours du mois d'avril, éventuellement plus tard pour certains.
- En réponse à la demande qui nous a été faite, une première présentation des résultats *alors disponibles* sera transmise oralement aux divers partenaires fin avril, début mai.
- L'ensemble des résultats et de leur analyse figurera dans un rapport d'évaluation finalisé dans le courant de l'été 2005 et disponible au cours du dernier trimestre de l'année (civile) 2005.

² Il est possible que certains types d'observation nécessitent d'être reconduits à intervalles réguliers tout au long de l'année scolaire (cela reste à définir).

Annexe II

Canevas d'entretien avec les différents acteurs concernés

Entretien avec les élèves intégrés

a. En début d'année scolaire

- *Perception du projet d'intégration scolaire*
- *Description et évaluation du vécu dans la classe d'intégration scolaire*
- *Description et évaluation du vécu dans les cours intégrés au Cycle d'orientation*
- *Description et évaluation du vécu au Cycle d'orientation pendant les moments informels : pendant les récréations, les repas*
- *Description et évaluation du vécu au Centre du Lac*
- *Projection dans l'avenir : métier envisagé, utilité de la classe d'intégration*

b. En fin d'année scolaire

- *Évaluation bilan : appréciation des changements intervenus, points positifs, progrès réalisés, difficultés. Évolution des relations avec les autres élèves du Cycle d'orientation, avec les jeunes du Centre du Lac, regard des parents et de la fratrie, projection dans le futur, etc.*

Entretien avec l'enseignante et l'éducatrice spécialisée en charge de la classe d'intégration scolaire (CLIS)

- *Le vécu : les attentes au plan professionnel et personnel par rapport à la mise en œuvre du projet et le bilan général après quelques mois d'expérience*
- *Le fonctionnement de la CLIS : changements au plan professionnel, conditions d'enseignement dans la classe d'intégration scolaire, contenu visé par les apprentissages scolaires*
- *Les élèves intégrés : critères ayant présidé au choix des élèves, pertinence des critères retenus, évolution de chacun des élèves intégrés, effets inattendus ou indésirables, retombées éventuelles de l'expérience d'intégration vues par d'autres partenaires ou professionnels, projets pour la suite de la scolarité des élèves intégrés*
- *Les relations avec les différents partenaires : perception de l'attitude des enseignant-e-s, de la Direction et plus généralement des adultes du Cycle d'orientation à l'égard de l'expérience d'intégration, des élèves intégrés et des professionnels concernés. Importance, fréquence et type de collaboration avec les professeurs intégrant au Cycle d'orientation. Attitude des professionnels du Centre du Lac vis-à-vis des élèves intégrés et des professionnels concernés par l'expérience. Proposition d'améliorations éventuelles.*

Entretien avec l'équipe éducative du Centre du Lac

- ***Les élèves intégrés*** : critères ayant présidé au choix des élèves, nombre d'élèves intégrés, objectifs pour chacun d'entre eux, changements constatés, évolution des élèves, projets pour la suite
- ***Répercussion de l'expérience d'intégration scolaire*** : sur les autres élèves du Centre du Lac, sur le Centre du Lac plus généralement.

Entretien avec la répondante thérapeutique du Centre du Lac

- ***Type de déficience des élèves intégrés et incidence sur leur développement cognitif, affectif et social, leur parcours scolaire ; compétences et limites des élèves intégrés ; situation familiale des élèves intégrés***
- ***Soutien thérapeutique dont bénéficient les élèves intégrés.***

Entretien avec les enseignant-e-s du Cycle d'orientation intégrant des élèves dans leur classe

- ***Enseignant(e) intégrant*** : vécu personnel et subjectif de l'expérience d'intégration, état d'esprit avant le début de l'expérience (motivations personnelles pour s'engager, volontariat ou non, craintes éventuelles, etc.), évolution au cours du temps ; évaluation du degré de préparation, changements induits au niveau de l'organisation du travail, attitude des collègues non directement concernés par l'expérience
- ***Élèves intégrés*** : attitude, évolution, qualité de l'intégration, adaptation de l'enseignement nécessaire à leur égard
- ***Élèves réguliers de la classe*** : mise en place de l'intégration, vécu, attitudes envers l'élève intégré, évolution, gain de l'expérience d'intégration pour ces élèves.

Entretien avec les élèves des différentes classes du Cycle d'orientation dans lesquelles les élèves handicapés ont été intégrés.

- ***Le vécu des élèves intégrés*** : leur appréciation subjective du vécu de leurs camarades intégrés
- ***Leur attitude envers les élèves intégrés*** : état d'esprit à l'origine de l'expérience, évolution au cours de l'année scolaire, évaluation de l'expérience et des gains réciproques.

Entretien avec les parents des élèves de la classe d'intégration scolaire

- ***Projet d'intégration scolaire*** : point de vue sur la manière dont le projet leur a été présenté, leurs attentes, leurs réticences, etc.
- ***Évaluation-bilan au terme de l'année scolaire*** : évolution de leur enfant, projections pour son futur, etc.

Annexe III

Questionnaire à l'intention des enseignants pas directement concernés par l'expérience



Questionnaire aux enseignant-e-s du CO de Bois-Caran

1. Présence d'une classe intégrée dans le collège

1.1 Il y a maintenant plusieurs mois que la classe intégrée a été ouverte dans votre collège.
Savez-vous où se situe la classe intégrée dans le bâtiment ?

- Oui Non

1.2 Avez-vous eu l'occasion de rencontrer et d'échanger :

- avec les titulaires de cette classe (enseignante et éducatrice spécialisées) ? Oui Non
- avec les jeunes de la classe intégrée ? Oui Non
- avec l'un-e ou l'autre de vos collègues qui accueillent un de ces élèves dans leur cours ? Oui Non

1.3 Si oui, qu'avez-vous retiré de ces échanges ?

1.4 Après plusieurs mois de présence de la classe intégrée dans le collège, comment décririez-vous l'attitude générale du corps enseignant de Bois-Caran à l'égard de cette expérience ? (une seule réponse possible)

- une acceptation quasi généralisée (les enseignant-e-s y sont dans l'ensemble favorables)
- une cohabitation sans histoire entre ceux qui sont directement concernés et le reste du corps enseignant
- une totale indifférence, on n'en parle pas
- un climat de tension plus ou moins larvée en raison de positions antagonistes à l'égard de cette expérience

1.5 Bien que n'ayant pas intégré d'élève handicapé mental dans vos cours, avez-vous saisi l'occasion de la présence d'une classe intégrée dans le collège pour aborder avec vos élèves la question de la différence et de l'accueil de la différence ?

- Oui Non

1.6 Si oui, sous quelle forme avez-vous abordé cette question avec vos élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- en leur donnant des éléments d'information sur le sujet
- en suscitant une discussion en classe sur la différence
- en suscitant une réflexion en classe à partir de l'étude d'un texte, d'un événement médiatique ou historique, etc.
- autre :

2. Objectifs de l'intégration

2.1 Voici quelques objectifs poursuivis par l'intégration de tels élèves dans une classe ordinaire. En tenant compte de vos opinions et de vos valeurs personnelles, quel degré d'importance attribuez-vous à chacun d'entre eux ?

	prioritaire	plutôt important	pas tellement important	secondaire
- faire progresser les savoirs scolaires de l'élève intégré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- développer les compétences sociales de l'élève intégré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- développer l'autonomie de l'élève intégré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- développer l'esprit de tolérance et de solidarité chez les autres élèves de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- infléchir le climat du collège tout entier vers un esprit de plus grande tolérance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- stimuler la créativité pédagogique des enseignants en matière de différenciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Conditions préalables à une intégration

3.1 Dans quelle mesure chacune des ressources proposées ci-dessous pourrait-elle vous inciter à tenter l'expérience d'intégrer un élève handicapé mental dans votre classe au cours des prochaines années ?

	fortement	un peu	pas tellement	pas du tout
- pouvoir en discuter avec les titulaires de la classe intégrée et les collègues qui intègrent déjà, avant de me décider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- bénéficier d'une préparation en termes de formation ad hoc, avant de commencer l'expérience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- pouvoir collaborer de manière régulière avec les titulaires de la classe intégrée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- avoir la garantie d'un soutien et/ou d'une supervision en cours d'expérience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- avoir la garantie d'effectifs allégés dans les cours où l'on intègre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- bénéficier de décharges en compensation du temps passé en séances de travail ou de concertation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Mes idées sur l'intégration

4.1 En quelques mots, pourriez-vous dire quelle idée vous vous faites de l'impact de la présence éventuelle d'un enfant handicapé mental dans l'un de vos cours (pour les élèves de la classe et l'enseignant) ?

4.2 Selon vous, quelles sont les disciplines qui se prêtent le mieux à une telle intégration ?
(Plusieurs réponses possibles)

- les cours d'expression orale et écrite et de connaissance littéraire (français)
- les cours de langues étrangères (allemand, anglais)
- les cours d'expression artistique et d'activités créatrices (arts visuels, textile, alimentation, musique)
- les disciplines scientifiques (maths, physique, biologie, chimie)
- les sciences humaines (histoire, géographie)
- autres :

4.3 Pourriez-vous expliciter votre choix en quelques mots ?

.....

.....

.....

5. Quelques raisons de ne pas intégrer dans sa classe

5.1 Parmi les différentes raisons possibles qui peuvent pousser à ne pas souhaiter intégrer un enfant handicapé mental dans sa classe, comment vous situez-vous par rapport à celles évoquées ci-dessous ?

Les raisons suivantes pourraient influencer ma position :

	fortement	un peu	pas tellement	pas du tout
- une information insuffisante par rapport au handicap mental et aux particularités de développement de ces jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'absence d'expérience avec de tels élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'absence de formation pédagogique adéquate (je ne connais rien à l'enseignement spécialisé)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'appréhension (le handicap me fait peur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- la crainte de ne pas savoir comment différencier mon enseignement à l'intention de ces élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- des doutes quant à l'utilité d'une telle intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Ma position actuelle concernant l'intégration

6.1 Par rapport à la poursuite de l'intégration d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'Orientation, laquelle des propositions suivantes correspond le mieux à votre position personnelle ?
(Une seule réponse possible)

- Plus j'en entends parler et j'y réfléchis, plus j'ai envie de tenter un jour l'expérience.
- Je suis encore indécis-e mais je pourrais envisager de tenter l'expérience, à certaines conditions.
- Pour l'instant je n'envisage pas de tenter l'expérience mais il est possible qu'avec le temps et les circonstances je change d'avis.
- Je comprends que certain-e-s collègues soient intéressé-e-s par cette expérience mais pour ma part, je n'envisage pas d'y participer, ce n'est pas mon métier.
- Je suis totalement opposé-e à faire l'expérience de l'intégration d'un tel élève dans l'un de mes cours.

6.2 Avec votre appréciation actuelle des choses, où situeriez-vous la possibilité éventuelle d'intégrer un enfant handicapé mental dans vos cours, sur un continuum allant de 1 à 10 ? Le 1 représente la polarité de la charge de travail et/ou des difficultés et le 10 celle d'un apport stimulant (enrichissement professionnel).



7. Quelques données socio-démographiques

7.1 Vous êtes : un homme une femme

7.2 A quelle tranche d'âge appartenez-vous ? 21 - 30 31 - 40 41 - 50 51 et +

7.3 Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ?

7.4 Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- de 5 ans 5 - 10 ans 11 - 15 ans 16 - 20 ans 21 - 25 ans 26 ans et +

Merci d'avoir pris la peine et le temps de répondre à ce questionnaire.

Annexe IV

Projet de loi sur l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s mentaux, secrétariat du Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2 décembre 2003 (PL 9124)

Projet présenté par les députés:

*M^{me} et MM. Christian Brunier, Alain Charbonnier,
Anne-Marie von Arx-Vernon, Ariane Wisard-Blum
et Jeannine de Haller*

Date de dépôt: 2 décembre 2003

Messagerie

Projet de loi **sur l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s**

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève
décrète ce qui suit :

Chapitre I Principes généraux et définitions

Art. 1 But

¹La présente loi a pour but de favoriser l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s.

²Elle règle, en complément de la législation fédérale et cantonale existante, l'action de l'Etat en la matière.

Art. 2 Principe

Les dispositions légales prévues dans la loi sur l'instruction publique sont applicables aux élèves handicapé-e-s, en tenant compte de la meilleure intégration possible.

Art. 3 Définition

Au sens de la présente loi, on entend par élève handicapé-e tout enfant en âge de scolarité obligatoire dans l'incapacité d'assumer par lui-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience, congénitale ou non, entraînant des limites de capacités physiques, mentales, psychiques ou sensorielles.

Art. 4 Rôle de l'Etat et autorité compétente

¹ Le Conseil d'Etat veille à l'application de la présente loi.

² Il s'assure que les dispositions prises pour l'enseignement obligatoire en général tiennent compte également de la situation des élèves handicapé-e-s.

³ L'Etat planifie, en collaboration avec les institutions et organisations concernées, les mesures générales favorisant l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s.

⁴ Il encourage et soutient des actions ayant pour but de réduire, voire de supprimer les obstacles limitant ou excluant l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s.

⁵ Il apporte son aide dans la prévention ainsi que dans l'éducation et l'instruction, l'intégration sociale, culturelle et professionnelle future, des élèves handicapé-e-s.

⁶ Il fait appel, pour accompagner l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s, aux associations actives et aux institutions spécialisées dans ce domaine et les subventionne.

Art. 5 Mesures générales

¹ L'Etat encourage les initiatives publiques ou privées favorisant l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s.

² L'Etat soutient le financement de travaux de transformations architecturales visant à rendre les établissements scolaires accessibles aux élèves handicapé-e-s, en sus de ceux qui doivent être effectués en vertu de l'article 109 de la loi sur les constructions et installations diverses, du 14 avril 1988.

³ L'Etat encourage l'expression des élèves handicapé-e-s et soutient les initiatives visant à intégrer ces derniers dans les activités socioculturelles.

Chapitre II Intégration scolaire, éducation et formation

Section I Généralités

Art. 6 Principe

¹ La présente loi prévoit le cadre des mesures permettant l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s.

² Ces mesures, graduées et les moins restrictives possible, sont prises en étroite collaboration avec les parents, les enseignants et les institutions spécialisées.

³ L'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée, tout en répondant aux besoins de tous les élèves de la classe.

Art. 7 Mesures spéciales

¹ Des mesures spéciales d'ordre scolaire, éducatif, pédagogotherapeutique, psychotherapeutique, paramédical ou médical sont prises pour favoriser le développement, l'intégration scolaire des élèves handicapés et pour permettre de compenser leurs handicaps.

² Afin de favoriser l'intégration des élèves handicapé-e-s, les classes peuvent avoir un effectif réduit.

³ Les mesures prévues pour les élèves handicapé-e-s peuvent précéder l'âge d'entrée à l'école publique et s'étendre jusqu'à l'âge de 20 ans révolus.

Art. 8 Autorité compétente

¹ Le département de l'instruction publique, ci-après le Département, est responsable sur le plan cantonal de l'application et de la mise en œuvre des mesures spéciales prévues par la présente loi.

² Le Département coordonne la politique d'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s et les activités des différents organes appelés à ce domaine. Il collabore avec les services, les offices responsables de la jeunesse et des personnes handicapées, ainsi qu'avec les associations actives et les institutions spécialisées dans ce domaine.

Section II Organisation

Art. 9 Information par les parents

¹ Les parents d'un-e enfant handicapé-e qui atteint l'âge de scolarité l'inscrivent à l'école conformément aux articles 21 à 23 du règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21).

² Au moment de l'inscription, les parents signalent aux personnes compétentes, notamment au responsable de l'établissement scolaire, la nature et les conséquences des limites de capacité de l'enfant.

³ Celui-ci informe le Département en vue de la procédure nécessaire à l'intégration de l'élève handicapé-e.

Art. 10 Signalement

¹ Toutes les personnes responsables de la prise en charge d'un enfant doivent signaler aux parents d'abord et, si nécessaire, aux organes spécialisés, les déficiences physiques, mentales, psychiques ou sensorielles qu'elles observent dans le cadre de leur fonction.

² Les organes spécialisés travaillent en étroite collaboration avec les parents et le Département.

Art. 11 Organes spécialisés

Les organes spécialisés qui peuvent être sollicités sont notamment :

- a) le service de la santé de la jeunesse ;
- b) le service de protection de la jeunesse ;
- c) le service médico-pédagogique ;
- d) le service du tuteur général ;

Art. 12 Bilan en vue de l'entrée en scolarité

Avec l'accord des parents et la collaboration de toutes les personnes connaissant bien l'enfant, l'organe spécialisé établit, si nécessaire, un bilan global en prenant en considération notamment les aspects pédagogiques, psychologiques, sociaux et médicaux.

Art. 13 Choix des mesures

¹ Le Département, pour lui la Direction générale de l'enseignement primaire ou la Direction générale du cycle d'orientation, décide, en collaboration avec les parents et les organes spécialisés, des mesures nécessaires à l'intégration de l'élève dans l'enseignement public.

² Les mesures proposées découlent des renseignements recueillis, du bilan établi et de l'avis émis par les parents ainsi que par l'établissement et la personne appelés à accueillir l'élève.

³ Lorsque cette intégration ne pourrait manifestement pas être bénéfique pour lui, l'élève peut être admis dans d'autres structures appropriées, notamment dans une institution spécialisée.

⁴ Les mesures décidées peuvent être réexaminées chaque année, sur demande des parents, de l'enseignant-e ou de l'établissement qui accueille l'élève.

Section III Mesures scolaires et éducatives**Art. 14 Projet individualisé d'intégration**

¹ Chaque élève handicapé-e bénéficie de la mise en place d'un projet individualisé d'intégration élaboré en partenariat avec les parents, les enseignants et les différents intervenants.

² Le projet individualisé d'intégration mentionne notamment les finalités de l'intégration, les principaux besoins de la personne, les objectifs prioritaires visés, les moyens à mettre en œuvre sous forme de soutiens et d'aménagements, ainsi que les personnes-ressources et les partenaires de l'intégration.

Art. 15 Mesures scolaires et éducatives

¹ Dans l'esprit des dispositions de la présente loi, les mesures scolaires et éducatives comprennent l'enseignement et la formation dans diverses modalités, notamment :

- a) les appuis pédagogiques intégrés ;
- b) les classes bénéficiant d'un-e enseignant-e supplémentaire spécialisé-e ;
- c) l'intégration individuelle à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution ou d'une classe spécialisée ;
- d) les classes spécialisées et les classes intégrées insérées dans une école ordinaire ;
- e) les institutions scolaires spécialisées.

² Chaque modalité peut s'appuyer sur des mesures de soutien pendant ou après les heures scolaires. Les appuis peuvent être proposés dans la classe, dans un centre spécialisé ou à l'extérieur.

³ Les appuis peuvent s'adresser, selon les besoins, à l'élève handicapé-e, aux autres élèves ou étudiant-e-s, à l'enseignant-e, aux autres enseignant-e-s de l'école, à d'autres professionnels externes à l'école ou aux parents.

⁴ En outre, des moyens techniques et matériels sont mis à disposition des élèves handicapé-e-s selon leurs besoins.

⁵ Le Département met à la disposition des enseignant-e-s les moyens nécessaires à l'intégration, notamment : des classes dont l'effectif est réduit, des temps de décharge, des temps de formations spécifiques ou des temps de travail en commun. Ces mesures peuvent être cumulées.

a) Les appuis pédagogiques intégrés

Art. 16 But

¹ L'appui pédagogique intégré apporte une aide aux élèves handicapé-e-s qui fréquentent l'école ordinaire et pour qui des mesures spéciales sont nécessaires.

² L'intégration a lieu individuellement ou en petits groupes et réclame une étroite collaboration avec le titulaire de classe et l'organe spécialisé.

³ Ces classes bénéficient, au minimum, d'un taux d'encadrement supérieur aux autres classes.

b) Les classes bénéficiant d'un-e enseignant-e supplémentaire spécialisé-e

Art. 17 But

¹ Les classes bénéficiant d'un-e enseignant-e supplémentaire spécialisé-e offrent la possibilité de maintenir dans les structures ordinaires de l'enseignement les élèves handicapé-e-s nécessitant des mesures spéciales.

² L'intégration a lieu en principe en petits groupes et réclame une étroite collaboration avec le titulaire de classe et l'organe spécialisé.

³ Ces classes bénéficient, au minimum, d'un taux d'encadrement supérieur aux autres classes.

c) L'intégration individuelle à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution ou d'une classe spécialisée

Art. 18 But

¹ L'intégration à temps partiel répond aux besoins des élèves handicapé-e-s qui ne peuvent fréquenter l'école ordinaire à plein temps et pour qui des mesures spéciales sont nécessaires.

² En dehors du temps d'intégration, l'élève handicapé-e fréquente une classe ou une institution spécialisée selon les procédures internes établies entre le service médico-pédagogique et la direction générale concernée.

³ L'intégration a lieu en principe de manière individuelle et réclame une étroite collaboration entre le titulaire de la classe, l'organe spécialisé et l'enseignant-e titulaire de la classe spécialisée ou l'institution spécialisée.

d) Les classes spécialisées et les classes intégrées insérées dans une école ordinaire

Art. 19 But

¹ Les classes spécialisées et les classes intégrées répondent aux besoins des élèves handicapé-e-s qui ne peuvent fréquenter l'école ordinaire à plein temps et pour qui des mesures spéciales sont nécessaires. Ces classes ont un effectif réduit dépendant de l'encadrement nécessaire à ces élèves.

² Les classes intégrées peuvent dépendre d'institutions scolaires spécialisées au sens de l'article 20.

³ Dans la mesure du possible, des activités, avec ou sans intégrations individuelles, sont organisées en commun avec les autres classes de l'école.

e) Les institutions scolaires spécialisées

Art. 20 But

¹ Lorsque l'intégration en milieu scolaire ne pourrait manifestement pas être bénéfique pour l'élève, l'élève peut être admis dans d'autres structures appropriées, notamment dans une institution spécialisée publique ou privée.

² Dans la mesure du possible, des activités mixtes, avec ou sans intégrations individuelles, sont organisées en commun avec des classes de l'enseignement ordinaire.

Chapitre III Voies de recours

Art. 21 Recours

Toute décision du Département relative aux mesures nécessaires à l'intégration de l'élève handicapé-e dans l'enseignement public peut faire l'objet d'un recours conformément aux dispositions de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et des règlements y relatifs.

Chapitre IV Dispositions finales et transitoires

Art. 22 Dispositions finales et transitoires

Le Conseil d'Etat édicte les dispositions nécessaires à l'application de la présente loi.

Art. 23 Conventions internationales et droit international

Dans le cadre de l'application de la présente loi demeurent réservées :

- a) les dispositions du droit international ;
- b) les dispositions du droit fédéral ;
- c) les dispositions des conventions et directives intercantionales.

Art. 24 Evaluation

¹ Les effets de la présente loi sont évalués par une instance extérieure désignée par le Conseil d'Etat :

- a) pour la première fois en 2006;
- b) par la suite tous les 4 ans.

² Le Conseil d'Etat présente au Grand Conseil un rapport communiquant les résultats de cette évaluation.

Art. 25 Entrée en vigueur

Le Conseil d'Etat fixe l'entrée en vigueur de la présente loi.

Art. 26 Modifications à d'autres lois

¹ La loi sur l'instruction publique (C 1 10), du 6 novembre 1940, est modifiée comme suit :

Art. 4A,**Art. 4A Intégration scolaire des élèves et étudiant-e-s handicapé-e-s titre, alinéas 1 et 2 (nouvelle teneur)**

¹ Au sens des dispositions de l'article 4, l'enseignement public pourvoit à l'intégration scolaire totale ou partielle des élèves et étudiant-e-s handicapé-e-s.

² L'intégration doit être faite en fonction de la nature des besoins de l'élève ou de l'étudiant-e et dans tous les cas où elle est bénéfique pour lui. Les mesures graduées et les moins restrictives possible pour l'élève ou l'étudiant-e doivent être prises pour que l'intégration lui soit profitable et tienne compte de la formation de l'ensemble des élèves ou étudiant-e-s.

Art. 4B,**Art. 4B Commission consultative de l'intégration scolaire titre, alinéa 1 et alinéa 2, lettre j (nouvelle teneur)**

¹ Le Conseil d'Etat nomme une commission consultative de l'intégration scolaire des élèves et étudiant-e-s handicapé-e-s.

² En font partie :

- j) 4 représentants d'associations réunissant les personnes handicapées, les parents ou les proches des personnes handicapées ;

Art. 4C, al. 1 et 2 (nouvelle teneur)

¹ La commission est compétente pour fournir des préavis au département en matière de politique d'intégration scolaire des élèves et étudiant-e-s handicapé-e-s.

² Elle étudie et propose au département toute mesure qui favorise l'intégration.

² La loi sur l'intégration des personnes handicapées (K 1 36) du 16 mai 2003 est modifiée comme suit :

Art. 8, al. 2 (nouvelle teneur)

² Les dispositions de la loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940, ainsi que celles de la loi sur l'intégration scolaire des élèves handicapé-e-s, du ..., sont réservées.