

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	--	--

Intégration Scolaire (Partie I)

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

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

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

INTEGRATION, DEFICIENCE ET HANDICAPS

Rappel de quelques notions fondamentales

A. LA DEFINITION DE LA DEFICIENCE OU DU RETARD MENTAL

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

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

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	--	--

1. **Un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne**, c'est-à-dire dont le quotient intellectuel (QI) est égal ou en dessous de 70/75.
2. **Des limitations significatives dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif** (limites du comportement adaptatif).
Les domaines retenus : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail).
3. Le retard mental doit se manifester **avant l'âge de 18 ans**.

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

Il est important de retenir que les trois critères (fonctionnement intellectuel, fonctionnement adaptatif et âge d'apparition) doivent être tous présents sans quoi le diagnostic ne peut être retenu. Le manuel insiste sur le **rôle de l'environnement**, de ses effets facilitant ou contraignant les facteurs qui influencent le développement et le bien-être de la personne.

Plutôt que de catégoriser comme auparavant les personnes selon leur niveau (retard léger, moyen, sévère et profond), l'AAMR a choisi de classer les intensités et les genres de systèmes de soutiens en quatre niveaux. **Ainsi on parlera dorénavant de personnes manifestant un retard mental (une déficience mentale) ayant besoin ou bénéficiant de soutiens intermittents, limités, importants ou intenses dans des domaines donnés.**

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

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

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

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

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

<p>Dossier</p> <p>Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002</p>		<p><i>Intégration scolaire (Partie I)</i></p>
--	---	---

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

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

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

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

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

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

C. DEFICIENCES, LIMITES DE CAPACITES ET HANDICAPS

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

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

Grâce à ce « concept unificateur », on peut constater que le handicap, qui est un phénomène social, concerne tous les individus à un moment ou à un autre de leur vie et que de nombreuses mesures mises en place pour des personnes manifestant des déficiences et des limites de capacités (voir ces

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	--	--

termes ci-dessous) seront utiles à une grande partie de la population. Enfin, le concept de handicap, comme nous le verrons plus loin, est étroitement relié à celui d'intégration. Nous décrivons ci-après le modèle canadien de Fougeyrollas et de ses collaborateurs qui, à notre sens, a le grand avantage d'être clair et d'avoir généré de nombreuses applications pratiques.

1. La déficience :

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

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

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

*Notes : Bien entendu ce niveau, d'ordre médical, ne peut en aucun cas définir un individu, ni l'ensemble de ses besoins. Certaines déficiences, grâce à la prévention, peuvent être évitées et, par des soins, limitées ou supprimées. **On retiendra qu'il ne peut être question ici de déficience mentale (le « mental » n'est pas un organe, mais un ensemble de capacités).** En ce qui concerne les personnes manifestant des retards mentaux elles peuvent manifester des déficiences (atteintes des organes) très variées, ce qui d'emblée justifie une approche individualisée.*

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

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

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

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

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

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

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	---	--

par leur spécificité (influence notamment des déficiences) qu'en raison des mesures thérapeutiques qui auront été proposées.
Il faut encore noter que certaines capacités ne seront pas touchées et que les thérapies, les apprentissages spécialisés ET non spécialisés auront une grande influence sur le développement des aptitudes.

3. Le handicap (ou situation de handicap) :

Définition adaptée :

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

Définition de Fougeyrollas :

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

Exemples :

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

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

Notes :

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

A titre d'exemple citons le cas d'une personne qui, manifestant des limites de capacités motrices, est très handicapée (donc ne peut jouer certains rôles) dans une école avec des barrières architecturales et peut pleinement participer socialement (est peu handicapée) dans un centre de loisirs dont le bâtiment a été adapté (rampe, ascenseur, etc.).

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

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

Nous l'avons dit en introduction de ce chapitre : des personnes peuvent vivre des handicaps (réduction de rôles, non participation sociale) sans manifester de déficiences ou de limites de capacités. Nous pensons aux personnes étrangères, à ceux dont les performances sont en

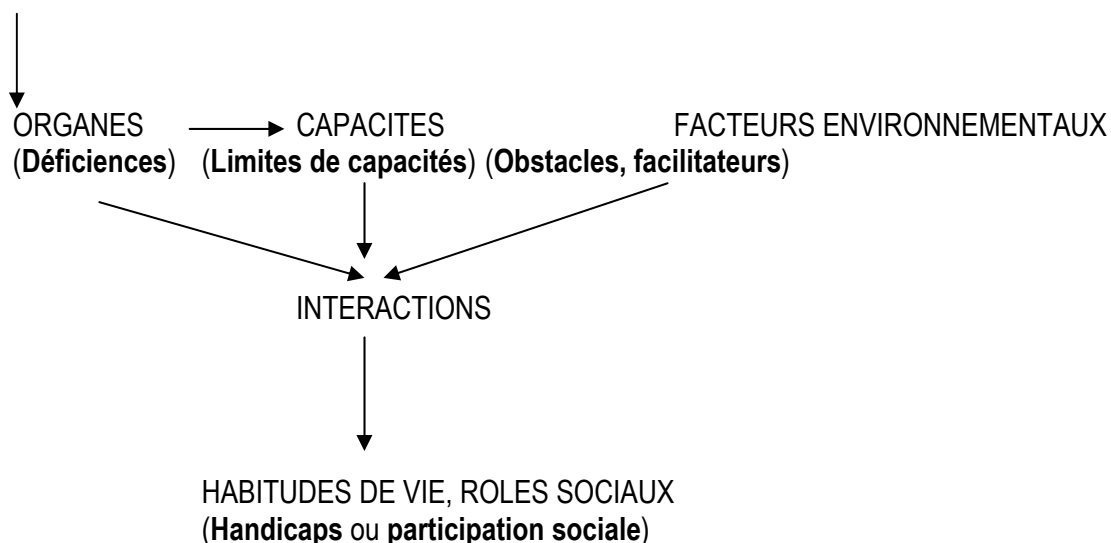
décalage avec les attentes du milieu, à ceux qui vivent dans des environnements peu connus ou insuffisamment adaptés. Là aussi les notions d'obstacles et de facilitateurs prennent toute leur valeur. S'il est évident que nous sommes tous confrontés un jour ou l'autre à des situations qui réduisent notre participation sociale, une deuxième évidence s'impose : nous pouvons aussi **tous agir** pour diminuer les obstacles physiques, psychologiques ou sociaux qui handicapent la vie de nos concitoyens.

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

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

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

FACTEURS DE RISQUES (CAUSES)



E. LES RAPPORTS ENTRE HANDICAPS ET INTEGRATION

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

On voit donc qu'il existe des liens étroits entre ces concepts qui tous deux se basent sur des éléments de la théorie des rôles et prennent en compte les influences de l'environnement. Il est donc évident qu'un projet individualisé d'intégration vise conjointement le développement des capacités, la diminution des handicaps et l'intensification de la participation sociale. Concrètement, il est important de connaître les rôles attendus dans un milieu donné (dans ce cas l'école), de mettre en évidence les limites de capacités de la personne, ses handicaps (les rôles non joués), les obstacles de l'environnement (physiques et sociaux) et de planifier les

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	--	--

*soutiens et adaptations indispensables, sans oublier les thérapies et rééducations nécessaires.
(voir VANEY, DEBRUERES. 1999)*

F. INSERTION, INTEGRATION, ASSIMILATION : ***Des définitions qui ont des répercussions pratiques***

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

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

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

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

Exemple de situation :

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

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

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

Exemple de situation :

Patrick, classe de 2^{ème} primaire, doit comme ses camarades passer les épreuves de fin de cycle. Cet après-midi, est consacré à l'écriture et il « panique » : le texte est déjà écrit, dix lignes

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	---	--

au tableau noir ; il a peur de se perdre, il n'aura pas le temps. Dans cette classe il doit faire comme tout le monde, dans les mêmes conditions. Connaissant ses difficultés, la maîtresse l'aide parfois par un encouragement et en lui montrant où il en est. Mais le temps imparti écoulé, il doit rendre sa feuille comme ses camarades.

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

Exemple de situation :

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

- L'INCLUSION (Stainback. 1992) :**
Il s'agit de l'éducation de TOUS les élèves dans les classes et écoles du quartier (vie sociale et éducative). L'inclusion prend en compte les besoins de chaque partenaire du processus.

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

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

**G. Une autre façon (ou complémentaire) de préciser la qualité de l'intégration :
LES NIVEAUX D'INTEGRATION (adapté de Söder. Suède)**

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

Qualité et niveaux :

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

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	---	--

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

2. Intégration fonctionnelle : « faire avec les autres »

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

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

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

Notes :

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

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

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

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

Questions : Peut-on réussir une intégration, atteindre un niveau d'intégration sociale sans viser des objectifs scolaires et donc réaliser des activités scolaires, même adaptées ? Les activités scolaires, bien organisées, ne sont-elles pas un bon moyen de socialisation ?

Exemple :

Jacques est en intégration scolaire (espace d'intégration) puisqu'il se rend chaque semaine pendant quatre demi-journées à l'école de son quartier. La maîtresse a pour but : de développer ses connaissances scolaires de base (acquis scolaires et socialisation), de lui inculquer les règles de l'école, d'augmenter les occasions d'échanges et de coopération avec ses camarades (socialisation). La majeure partie du temps Jacques réalise les mêmes disciplines que ses pairs (intégration fonctionnelle) bien que les tâches soient généralement d'un degré de difficulté adapté (intégration et non assimilation). Jacques utilise le même matériel que ses camarades (intégration fonctionnelle) et à chaque fois que cela est possible, il participe aux travaux de

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	---	--

groupe (intégration fonctionnelle) quitte à ne faire que certaines parties du travail (intégration et non assimilation). Il peut arriver qu'il fasse des activités plus reposantes comme des jeux vidéos, alors que ses camarades travaillent à d'autres tâches scolaires (intégration physique ou insertion).

H. POURQUOI L'INTEGRATION ?

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

Les raisons de l'intégration scolaire

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

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

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

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

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

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

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

« Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente ».

(Saint-Exupéry. Lettre à un otage.)

Sur un plan éthique :

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

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

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

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	--	--

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

Sur un plan éducatif :

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

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

Sur le plan psychosocial :

Il a été fréquemment démontré que la distance (la mise à l'écart) renforce les différences et stigmatise les individus (s'ils sont là-bas c'est qu'ils sont autres, qu'ils ont d'autres besoins...).

Au contraire le partage des activités, le côtoiement permettent de diminuer les préjugés et de constater ce qui est commun entre les personnes.

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

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

Entre l'éthique et l'économique :

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

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

L'intégration oblige à innover, à adapter les ressources publiques (adapter et améliorer l'école), à utiliser des réseaux naturels (familles, amis, etc.). Pour répondre aux besoins dans une perspective d'intégration, il est nécessaire d'éviter les doublons onéreux, coordonner les forces et développer le partenariat. L'intégration c'est aussi rechercher le maximum d'indépendance des personnes parce qu'à terme la dépendance coûte cher.

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

I. LES FORMULES D'INTEGRATION SCOLAIRE :

1. Intégration individuelle à temps complet dans une classe ordinaire.

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	---	--

2. Intégration dans une classe ordinaire, à temps complet, de plusieurs élèves handicapés avec adjonction d'un enseignant spécialisé.
3. Intégration individuelle à temps partiel cumulée avec la fréquentation d'une institution ou d'une classe spécialisée (voir 4 à 7).
4. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire et accueillant ponctuellement des élèves de classes ordinaires (classe dite intégrée avec intégration inversée : activités en commun avec ou sans tutorat interclasses).
5. Classe spécialisée insérée dans une école ordinaire (dite classe intégrée).
6. Classe spécialisée dépendant d'une institution spécialisée insérée dans un bâtiment scolaire ordinaire.
7. Regroupement de classes spécialisées dans une école ordinaire avec ou sans activités en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
8. Classes ordinaires insérées dans une institution spécialisée, avec ou sans activité en commun, avec ou sans intégrations individuelles.
9. Activités exceptionnelles mixtes, intra, extrascolaires ou en institution.

Notes :

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

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

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

J. De la loi genevoise :

(adaptation du texte paru dans le bulletin de 1994)

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

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

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

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

Rappelons que les finalités de l'école prévues par la **loi genevoise sur l'instruction publique** devraient fournir une base solide au développement de l'intégration des enfants « différents ». A la lecture de ce texte, nous nous demandons comment il est possible, par exemple, de « rendre conscient un enfant de l'appartenance au monde qui l'entoure », de « développer le respect d'autrui », « l'esprit de

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	---	--

solidarité et de coopération », d'affermir le « sens des responsabilités » en créant des regroupements de certaines catégories d'élèves, notamment en fonction de critères scolaires. Comment «tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école» en les écartant des lieux d'apprentissage des valeurs et des règles sociales de la communauté.

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

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

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

Ce texte appelle de notre part quelques commentaires :

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

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

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

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

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

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

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

Dossier Tiré du bulletin N° 174, septembre 2002		<i>Intégration scolaire (Partie I)</i>
--	--	--

Bibliographie sommaire :

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