



Note d'

Numéro 30
Avril 2007

information

du SRED

Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique - Canton de Genève

L'intégration d'élèves handicapés mentaux dans un Cycle d'orientation du canton de Genève

Verena Jendoubi, Jacqueline Lurin, Françoise Osiek, Shams Ahrenbeck
(SRED)

En janvier 2006, le Service de la recherche en éducation (SRED) a publié un rapport* portant sur le suivi de la première année d'une classe d'intégration d'élèves handicapés mentaux dans un Cycle d'orientation genevois. Actuellement, cette expérience se poursuit pour la troisième année consécutive.

* Osiek, F., Lurin, J., Jendoubi, V. & Ahrenbeck, S. (2006). *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.* Genève : SRED.
<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2006/IntegrBoisCaran.pdf>

L'ouverture, en automne 2004, d'une classe d'intégration scolaire pour élèves handicapés mentaux dans le cadre du Cycle d'orientation (CO) du canton de Genève, représente l'aboutissement d'une succession de prises de positions et de débats politiques, initiés et portés largement par l'APMH (Association genevoise de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées, renommée *Insieme* dès 2003). Elle constitue aussi un signal positif d'une volonté politique qui annonce, dans un texte programmatique intitulé *13 priorités pour l'instruction publique genevoise* présenté en janvier 2005 par le Conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique (DIP), l'intention d'augmenter le nombre d'enfants et de jeunes handicapés intégrés dans le système de formation genevois.

En juin 2006, cette volonté d'intégrer les jeunes handicapés dans le système scolaire ordinaire fait l'objet d'un projet de loi présenté par le Conseil d'Etat du canton de Genève et qui remplace ainsi une première version datée de décembre 2003. Les amendements apportés à celui-ci tiennent compte non seulement du résultat des auditions que la Commission de l'enseignement chargée de l'examen

du premier texte a effectuée auprès des différents partenaires, mais également de la nouvelle répartition des tâches entre Confédération et canton qui prévoit de placer, dès le 1^{er} janvier 2008, l'enseignement spécialisé sous la responsabilité exclusive des cantons.

L'intégration en Suisse et ailleurs

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. En Europe, d'importantes innovations en matière de législation pour les élèves à besoins spécifiques en éducation ont été introduites durant ces dix dernières années. Ainsi, 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 aujourd'hui un continuum d'options de placements qui vont des moins intégrés (école spéciale) aux plus intégrés (classes ordinaires avec un soutien).

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) a exercé, jusqu'à présent, une grande influence sur l'organisation de l'éducation spécialisée et les modalités de son financement. Cela explique les variations que l'on constate entre les cantons. Même si globalement la Suisse fait encore partie des pays disposant de deux systèmes d'éducation parallèles

– ordinaire et spécialisé –, on est amené à constater que depuis quelques années, à l'instar des autres pays européens, la question de l'intégration des élèves handicapés est de plus en plus fréquemment au centre de débats politiques. En Suisse romande, 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.

Avec l'ouverture d'une classe d'intégration au niveau du CO, les intégrations individuelles dans le cadre de l'école primaire et le récent projet de loi, Genève fait désormais partie des cantons pionniers qui tentent des démarches dans le sens d'une intégration.

Une classe d'intégration à Genève

Depuis la rentrée scolaire 2004-2005, une classe d'intégration scolaire (CLIS) est ouverte dans le bâtiment du CO de Bois-Caran. Cette classe garde par ailleurs un attachement institutionnel au Centre du Lac, une institution thérapeutique pour adolescents handicapés mentaux relevant de l'enseignement spécialisé du primaire et qui se situe à proximité. Durant la première année de cette expérience d'intégration, cinq élèves – deux filles et trois garçons – âgés de 14 et 15 ans ont fréquenté cette classe. Ils provenaient tous de l'enseignement spécialisé dans lequel ils avaient passé plus ou moins de temps. Choisis avant tout pour leurs capacités d'adaptation à des situations nouvelles et leur niveau d'autonomie dans les déplacements (notamment entre la maison et l'école et entre les différents espaces institutionnels), ces adolescents présentaient un profil leur permettant de bénéficier d'une telle intégration scolaire et cela aussi bien du point de vue social, scolaire qu'émotionnel.

Au cours de la première année de l'existence de la CLIS, les cinq élèves intégrés ont suivi neuf cours en tout en classe ordinaire avec des camarades de leur âge, le nombre de cours par jeune variant entre un et trois. Les disciplines retenues ont été le français, la physique, l'alimentation, les arts visuels, les travaux manuels, la musique et la couture. A l'exception d'un des cours, ces moments d'intégration ont eu lieu dans des classes de 9^e année (cf. encadré ci-contre).

Objectifs de la classe intégrée : 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 CO, qui viennent compléter l'apport scolaire offert dans la classe intégrée par le duo enseignante/éducatrice spécialisées.

Choix des élèves : ils sont choisis par les référents du centre thérapeutique en fonction de leur projet individuel et de leurs capacités d'adaptation et non en priorité en lien avec leur niveau intellectuel.

Moments d'intégration en classe ordinaire : ils 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 CO. Ces intégrations sont proposées par l'équipe du centre thérapeutique responsable de la classe intégrée, en relation avec un projet d'intégration spécifique à chaque jeune et avec des objectifs pédagogiques déterminés de cas en cas et élaborés en commun avec l'enseignant de la classe ordinaire. Le choix des classes et des enseignants est assuré par la direction du CO en concertation avec l'équipe référente de la classe intégrée et selon les disciplines retenues.

Modalités d'intégration : selon les cas, l'élève peut être intégré à un groupe-classe du CO 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 peuvent être régulières et durables ou ponctuelles (en fonction de projets particuliers). Elles interviennent progressivement et doivent 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 font l'objet d'une évaluation menée conjointement par l'équipe spécialisée et le maître du CO en fonction d'objectifs préalablement établis. La classe intégrée et ses élèves doivent 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 a lieu après une période d'accueil et d'observation au centre thérapeutique, au moment de la rentrée scolaire.

Appui aux élèves : des espaces de parole et d'accompagnement psychologique, tant pour les élèves de la CLIS que pour ceux du CO, sont prévus (avec le référent thérapeutique du Centre du Lac, avec le psychologue scolaire pour les élèves du CO, etc.). Les élèves gardent 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.

L'évaluation effectuée par le SRED

A la suite de l'ouverture de cette classe d'intégration scolaire à l'intention de jeunes handicapés mentaux au collège de Bois-Caran, la direction générale du CO a mandaté le SRED, en septembre 2004, pour réaliser une étude d'impact et un suivi de la mise en place d'une telle classe. Cette étude a consisté à observer et à recueillir des données en vue d'analyser, en priorité, l'impact de cette expérience sur les élèves intégrés et leur famille, sur l'établissement « d'accueil », sur l'institution d'origine (le centre thérapeutique) et plus globalement, à évaluer le fonctionnement général du dispositif.

A cet effet, 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, ont été interviewés et/ou observés en situation : les élèves intégrés et leurs parents, le duo socio-éducatif responsable de la CLIS, les maîtres et les élèves accueillant un jeune handicapé, les professionnels et la répondante thérapeutique du Centre du Lac alors que l'ensemble du corps enseignant du CO de Bois-Caran a été interrogé au moyen d'un questionnaire individuel.

L'impact de l'expérience sur les élèves intégrés et leur famille

Au terme d'une année scolaire, le bilan de l'expérience est très positif. Il y a un grand consensus entre les paroles des jeunes et celles de leurs parents. Tous soulignent des progrès effectués aussi bien dans le domaine des compétences sociales, de l'autonomie, de l'estime de soi que du point de vue du bien-être en général (cf. encadré ci-contre).

Les élèves intégrés :

- ont apprécié le cadre de vie de la CLIS où ils ont pu nouer des relations privilégiées ;
- relèvent les progrès qu'ils ont fait dans différents domaines et estiment avoir appris beaucoup de choses en considérant avoir rencontré une ambiance plus propice au travail scolaire dans la CLIS qu'au centre thérapeutique. Selon eux, c'était plus sérieux :
 - *Avant je ne savais pas lire, je ne savais pas écrire, et puis maintenant, je sais lire et je sais un peu écrire.*
 - *Ici, on travaille plus que là-bas [centre thérapeutique], parce que là-bas, il y a tout le temps des gens qui nous dérangent, ben moi, ça me déconcentre et j'arrive pas à travailler après.*
- disent avoir gagné en confiance en soi et en assurance dans les échanges avec les autres. Ainsi, ils osent davantage engager une conversation avec d'autres jeunes et donner leur avis, tout en ayant conscience que ces relations restent encore très timides et plutôt rares :
 - *Moi, j'ai changé (...) en tout cas, je suis plus sûr de moi et je suis plus actif (...). Je suis plus avec les autres, donc je suis plus courageux.*
 - *Avant je ne parlais pas [avec les autres] et maintenant je parle.*
- évoquent parfois certaines difficultés ressenties dans le cadre des cours d'intégration :
 - *...des fois, il y a des travaux qu'elle [l'enseignante] a dit qu'on doit les faire et moi, je ne comprends pas trop (...). Il y a des trucs trop durs à lire et puis à faire, des trucs, je ne sais pas, les molécules (...) et puis moi, je n'arrive pas, parce que c'est trop dur.*

Leurs parents :

- constatent un réel épanouissement de leur adolescent-e qu'ils décrivent comme plus sociable, plus dynamique, plus ouvert-e et mieux dans sa peau :
 - *...elle prend aussi un peu confiance en elle, elle est plus sereine (...). La nouveauté avec le Cycle l'a changée, l'a rendue beaucoup plus contente.*
 - *Il est plus calme, il exprime un peu verbalement ce qu'il ressent – ce n'est pas encore au top, mais ça va mieux – je trouve qu'il s'affirme peut-être plus, par moments.*
- relèvent une plus grande autonomie dans les déplacements, ce qui enrichit les loisirs de leur enfant (sortir seul ou avec des copains/copines en ville, etc.) :
 - *...surtout pour cette notion d'autonomie parce qu'elle la prolonge le mercredi et le week-end ; on la voit plus souvent sortir, elle aime bien (...) elle trouve un espace de liberté avec la carte des transports publics, c'est vraiment un plus pour elle, elle aime bien, elle part, elle découvre la ville, elle part à l'aventure et c'est des choses qu'elle ne faisait pas avant.*
- considèrent que le jeune arrive davantage à se prendre en charge, notamment pour gérer ses affaires et les soins corporels ;
- décrivent une amélioration des relations fraternelles :
 - *C'était pas facile par rapport à ses sœurs ; souvent elle voulait pas parler par rapport à l'écriture ou des choses comme ça parce qu'elle disait « les sœurs sont plus jeunes et elles, elles arrivent, moi j'arrive pas » et maintenant elle commence à voir qu'elle arrive (...) elle est contente de montrer qu'elle arrive à lire les mots (...) donc forcément, le regard change sur elle.*
- relativisent les retombées sur les acquis scolaires qui restent de faible envergure ;
- pensent que cette expérience ouvre des portes pour l'avenir professionnel de leur enfant :
 - *Au tout début de sa scolarité, un enseignant m'a demandé ce que Jean* pourrait faire [plus tard] et je ne savais pas répondre. Maintenant, il y a de l'espoir.*

* Prénom fictif.

L'expérience vécue par les professeurs intégrants

Un impact positif à plusieurs niveaux

Les neuf enseignantes et enseignants intégrants, qu'ils aient été au départ volontaires ou non, se déclarent très satisfaits de l'expérience et seraient donc prêts à encourager un collègue hésitant à s'y engager. Ils y trouvent en effet un indéniable intérêt professionnel, de même que des gratifications liées à la richesse de l'expérience humaine que cela représente.

En ce qui concerne leur motivation à participer à la démarche, 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.

Il importe de dire aussi que 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.

Un indéniable défi pédagogique

Si pour les enseignants intégrants 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 à l'élève intégré, est à mettre en relation avec un certain manque de

Paroles d'enseignants intégrants

– *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.*

clarté dans la définition des objectifs visés par cette 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 (cf. encadré ci-dessus).

Ce qu'en disent les élèves des classes intégrant un jeune handicapé

Des élèves perspicaces

Il est très intéressant de constater que spontanément, les élèves interrogés attribuent à l'intégration quasiment les mêmes objectifs que ceux de l'institution : pour les élèves intégrés, un objectif de *socialisation* (vaincre leur timidité, se faire des amis) 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 eux-mêmes, apprendre à *accueillir la différence* et à ajuster leur comportement à la situation.

Un certain ajustement dans les contacts

En ce qui concerne la nature de leurs relations, une moitié des élèves interrogés estime avoir un comportement *normal*, voire amical avec le camarade intégré, tout en précisant parfois que cette relation n'est pas tout à fait

la même qu'avec les autres amis de la classe ; ils lui parlent un peu moins et reconnaissent que certains de leurs camarades de classe le tiennent à l'écart. C'est sans doute pourquoi la quasi-totalité des élèves estime que ce serait 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.

L'autre moitié des élèves 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.

Les dires de ces élèves sont confirmés par ceux de leurs enseignants qui tiennent à souligner un esprit d'ouverture et de tolérance. Jamais il n'y aurait eu de comportement agressif ou dénigrant. Petit à petit, l'élève intégré a réellement fait partie du groupe-classe, même si les échanges sont restés timides et relativement limités (cf. encadré page suivante).

Par ailleurs, certains de leurs enseignants relèvent des effets positifs sur des élèves ayant des difficultés scolaires ou personnelles. En effet, le fait de s'occuper parfois d'un élève inté-

gré leur permettrait de prendre un peu de distance par rapport à leurs propres difficultés et leur apporterait certaines gratifications.

Un optimisme à nuancer

Ces constats sont extrêmement réjouissants. 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 et des « stigmates » physiques relativement légers et ne présentaient pas de comportements « inadéquats », ce qui rendait la situation socialement très « acceptable ». C'est une réalité qu'il fallait prendre en compte au moment de porter une appréciation globale sur cette première expérience et d'en envisager la poursuite.

Et le reste du corps enseignant ?

Nous avons fait l'hypothèse que 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, ainsi que le fait qu'un petit nombre de collègues soient directement impliqués dans le processus d'intégration, auraient forcément certains effets sur la vie de l'école et notamment sur son corps enseignant. C'est pourquoi, environ six mois après le début de l'expérience, nous avons adressé un questionnaire à l'ensemble des enseignants du collège qui n'intégraient pas cette année-là, pour voir comment ils se situaient face à cette expérience, y compris pour les années à venir. Les résultats qui suivent donnent quelques indications concernant le positionnement du corps enseignant du collège face à l'intégration.

Une relative indifférence

Au moment de la prise de données, la classe d'intégration scolaire 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. En ce qui concerne le climat du collège entourant cette expérience d'intégration, 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 générale, leurs collègues non intégrants manifestent peu, pour ne pas dire aucun intérêt pour le déroulement de l'expérience¹.

Une certaine ambivalence : des attentes et des craintes

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.

Les enseignants ont également pu s'exprimer au sujet de l'intégration et de ses effets supposés à tous les niveaux. 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*.

Paroles d'élèves du CO

– *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.*

– *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.*

– *Oui, je ne suis pas plus gentil [avec lui] mais [j'ai] plus de patience ; s'il comprend pas quelque chose, je réexplique. Si un de mes copains ne 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.*

– *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.*

Une démarche difficile à envisager

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 : soit ils refusent cette éventualité, soit ils l'envisagent, mais seulement à certaines conditions et/ou plus tard... Finalement, très peu d'enseignants se montrent ouverts à cette idée en ayant choisi la proposition « 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, 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.

L'appréhension (« le handicap me fait peur ») serait également un motif, pour un tiers des enseignants, pour ne pas souhaiter intégrer. 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*.

Un constat mitigé

Sans sous-estimer les personnes émettant un doute quant à l'utilité

d'une telle expérience, il ressort de ce sondage qu'au niveau de leurs représentations, les répondants sont plutôt favorables à l'idée d'intégration en envisageant des effets positifs sur les élèves, intégrés ou non. 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.

En guise de conclusion

Au terme de cette première année d'expérience d'intégration de jeunes handicapés mentaux au CO, il nous semblait important de souligner l'investissement personnel et professionnel considérable de la part des différentes personnes impliquées, efforts qui ont engendré toute une série d'effets positifs sur l'ensemble des acteurs concernés. Toutefois, dans la perspective de la poursuite et de l'amélioration des conditions d'une telle expérience, nous aimerions attirer l'attention sur trois points en particulier qui mériteraient d'être développés et approfondis :

► une définition plus claire des objectifs pédagogiques visés par l'intégration de ce type d'élèves à des cours ordinaires du CO, basée sur une forme de bilan cognitif des élèves concernés et s'accompagnant d'une collaboration plus étroite entre l'équipe éducative et les enseignants intégrants au sujet des apprentissages des jeunes intégrés ;

► la création d'occasions de rencontre et/ou d'activités communes entre les élèves du CO et les jeunes handicapés dans le cadre plus large de la vie du collège d'accueil, en dehors et en plus des intégrations individuelles dans certains cours ;

► une certaine sensibilisation des enseignants du secondaire I à la pratique de ce genre d'intégration, par le biais d'une meilleure information de l'ensemble des enseignants du collège concerné à propos de ce qui se fait dans la classe d'intégration scolaire, des objectifs et des résultats recherchés, et surtout par le biais de leur formation, initiale et continue.

Quelques informations à propos de la situation actuelle de la classe d'intégration scolaire

Durant l'année scolaire 2006-2007, l'expérience d'intégration de jeunes handicapés au CO se poursuit pour la troisième année consécutive. Depuis, quatre des cinq élèves ayant fait partie de la première volée de la CLIS ont intégré le Centre d'intégration socio-professionnelle (CISP)², le plus âgé d'entre eux après une année d'intégration, les autres à la fin de la deuxième année. Le cinquième élève, dont on n'a pas de nouvelles, a quitté le canton.

Actuellement, six élèves composent la CLIS, parmi lesquels se trouve une jeune fille ayant pu bénéficier auparavant d'une intégration dans le cadre de l'école primaire. La plupart des quatorze cours du CO suivis durant cette année par ce groupe de jeunes font partie du programme de 7^e, estimé être plus accessible pour eux, contrairement à ce qui s'est pratiqué pendant la première année où l'on avait placé les élèves de la CLIS essentiellement dans les classes de 9^e, ceci dans le but de leur faire côtoyer des camarades du même âge.

Quant aux suites données à cette expérience d'intégration scolaire au CO, dont la phase expérimentale arrive à son terme, elles n'ont pas encore été précisées. Toutefois, l'ouverture d'une autre institution, équivalente à celle du Centre du Lac, aurait été évoquée dans l'idée d'élargir ce type d'intégration à un autre CO du canton. ■

Notes

¹ 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.

² CISP : Centre d'intégration socio-professionnelle dépendant de la Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes (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 2006*, document du DASS. <http://www.geneve.ch/handicap>.

Références

- ♦ Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sne_europe_fr.doc.
- ♦ Berger, C. (éd.) (2004). *L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin : aperçu présenté par les responsables cantonaux*. Éditions SZH/SPC, Lucerne.
- ♦ Bless, G., Bürli, A. (éd.) (1994). *L'intégration scolaire des élèves handicapés : exemples en Suisse*. Éditions SZH/SPC, Lucerne.
- ♦ Buerli, A. (2005). *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Situation et perspectives*. CDIP, Berne.
- ♦ 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.
- ♦ *Enseignement élémentaire et secondaire, élèves handicapés, scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)*. Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de la recherche, no 9, mars 2001. www.education.gouv.fr/bo/2001/9/ensel.htm
- ♦ Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Préface de Bernadette Wahl. Dunod, Paris (3^e éd).
- ♦ 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.
- ♦ 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, 8 p. SRED, Genève. <http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/j-p/lurinjacqueline/AnaQ.pdf>
- ♦ Lurin, J., Osiek, F. (2006). *Classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux dans un collège du CO. Quel impact ?* pp. 11-18, Revue « Pédagogie spécialisée », Centre suisse de pédagogie spécialisée, août. www.szh.ch/fi/pdf/ps.3.06.lurin.pdf
- ♦ 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, 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.
- ♦ Osiek, F., Lurin, J., Jendoubi, V. & Ahrenbeck, S. (2006). *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*. Genève : SRED. www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2006/IntegrBoisCaran.pdf
- ♦ Sturny-Bossart, G., Besse, A.-M. (éd.) (1995). *L'école suisse - une école pour tous? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés*. Éditions SZH/SPC, Lucerne.
- ♦ Vaney, L., Debruères, Ch. (2002). *Intégration scolaire* (Partie I), Dossier tiré du bulletin no 174, *Insieme*, Genève. www.insieme-ge.ch/documentation/bulletins/dossier174.pdf.

Dernières publications du SRED

Cahiers du SRED :

- ♦ No 14 : L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale : bilans et perspectives. Actes du colloque de Genève, 5-7 septembre 2004. N. BOTTANI, C. MAGNIN, E. ZOTTOS (éd.). Décembre 2005.
- ♦ No 13 : Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire. B. FAVRE, J.-M. JAEGGI, F. OSIEK, coll. S. DIONNET et M. GERMOND. Octobre 2005.
- ♦ No 11 et 12 : Actes du colloque « Constructivisme et éducation » : Scolariser la petite enfance ? Volumes I et II. Septembre 2005, 423 et 373 p.

Rapports de recherche :

- ♦ B.A.Bar : un outil-objet pour l'enseignement des langues. Relevé d'observations en classes primaires et secondaires I (CO). S. AHRENBECK. Janvier 2007, 62 p.
- ♦ Gestion prévisionnelle des enseignants. Édition 2006. K. MÜLLER (coord.), R. ALLIATA, F. BENNINGHOFF, G. BROWN. Décembre 2006, 129 p.
- ♦ Que pensent les élèves des CO de Vernier de leur école ? Perceptions comparées des futurs décrocheurs scolaires et de l'ensemble des élèves. Enquête dans deux établissements de la commune de Vernier. J.-M. JAEGGI. Décembre 2006, 33 p.
- ♦ EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général). A. SOUSSI, F. DUCREY, E. FERREZ, C. NIDEGGER, G. VIRY (coll. N. GUIGNARD). Juillet 2006, 123 p.
- ♦ L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : Le projet GECKO. F. GRIN, D. HEXEL, I. SCHWOB. Juin 2006, 182 p.
- ♦ La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation. F. RASTOLDO, A. EVRARD, C. KAISER. Mai 2006, 46 p.

Indicateurs de l'enseignement :

- ♦ L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation. Édition 2007. O. LE ROY-ZEN RUFFINEN (coord.). Mars 2007, 68 p.
- ♦ Relever les défis de la société de l'information. Les compétences de base des adultes dans la vie quotidienne. Rapport genevois de l'enquête internationale ALL 2003. J. AMOS, A. JAUNIN, O. LE ROY-ZEN RUFFINEN, J. LURIN (coord.), F. PETRUCCI, M. PILLET. Octobre 2006, 244 p.
- ♦ Memento statistique de l'éducation à Genève. Édition 2006. A. EVRARD. Mai 2006, dépliant 16 p.

Notes d'information :

- ♦ No 29 : Intérêt pour les disciplines et orientation des filles et des garçons au Collège de Genève. C. DAVAUD, D. HEXEL. Mars 2007, 8 p.
- ♦ No 28 : Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général). A. SOUSSI, F. DUCREY, E. FERREZ, C. NIDEGGER. Septembre 2006, 8 p.
- ♦ No 27 : Orientations et réorientations des étudiants après la maturité gymnasiale. C. DAVAUD, D. HEXEL. Août 2006, 8 p.
- ♦ No 26 : Évolution des effectifs d'élèves de l'enseignement obligatoire public. Prévision à court terme et scénarios à moyen-long terme. A. JAUNIN, M. PILLET. Août 2006, 8 p.
- ♦ No 25 : L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : le projet GECKO. Conditions institutionnelles de l'enseignement de l'anglais et acquis des élèves. F. GRIN, D. HEXEL, I. SCHWOB. Juin 2006, 8 p.

Informations complémentaires :

verena.jendoubi@etat.ge.ch, 022 327 74 29 - jacqueline.lurin@etat.ge.ch, 022 327 74 23
francoise.osiek@etat.ge.ch, 022 327 70 49 - shams.ahrenbeck@etat.ge.ch, 022 327 74 17

Edition :

narain.jagasia@etat.ge.ch, 022 327 74 28

Version électronique de cette note :

<http://www.geneve.ch/sred/publications/notesinfo>