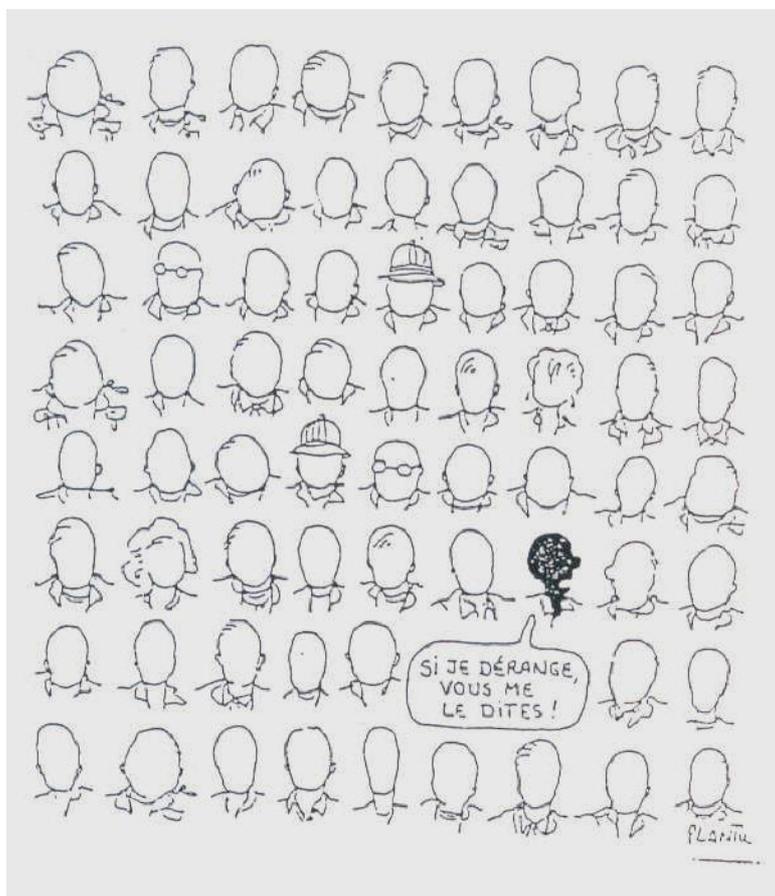


SI JE DIFFÈRE DE TOI,
LOIN DE TE LÉSER, JE T'AUGMENTE

St – Exupéry

LA NATURE CREE DES DIFFERENCES, LA SOCIETE EN FAIT DES
INEGALITES

Tahar ben Jelloun



QUEL PLUS BEAU CADEAU
PEUT NOUS FAIRE L' « AUTRE »
QUE DE RENFORCER NOTRE UNICITÉ
NOTRE ORIGINALITÉ
EN ÉTANT DIFFÉRENT DE NOUS

A. Jaccard



insieme
Neuchâtel

Table des matières

1. Textes de lois et directives p. 3 à 20
2. Présentation de l'association **insieme** Neuchâtel et de son engagement en faveur de l'intégration p. 21 à 24
3. Texte de M. Pierre Ducommun p. 25
4. « La non-exclusion des enfants différents, ultime étape vers une école démocratique », article de Jean-Paul Moulin p. 26 à 29
5. Insertion ? Assimilation ? Intégration ? Schéma de Louis Vaney p. 30
6. L'accueil des élèves handicapés dans les classes. P. 31 à 34
7. « N'écoutez pas ce qu'ils disent, regardez ce qu'ils font », article de Charles Gardou p. 36 à 37
8. « L'intégration n'est pas un luxe », article de Georg Feuser p. 38 à 39
9. Une bonne convergence entre éthique et pratique : Martigny p. 40 à 44
10. Soutien pédagogique spécialisé p. 46 à 47
11. Bibliographie et sites Internet p. 48 à 54
12. Commission cantonale d'intégration, réponse d'**insieme** NE p. 55 à 60

Association Neuchâteloise de Parents de Personnes Mentalement Handicapées

Av. Léopold-Robert 128, 2300 La Chaux-de-Fonds Tél. 032.926.85.60 Hôtel des Associations, rue Louis-Favre 1, 2000 Neuchâtel
Té. 032 544 40 16 info@insieme-ne.ch conseils@insieme-ne.ch www.insieme-ne.ch CCP 23-4234-6

Constitution de la République et Canton de Neuchâtel

Droits fondamentaux, buts et mandats sociaux

Art. 8

L'égalité de droit est garantie. Nul ne doit subir de discrimination, notamment du fait de son origine, de son ethnie, de sa couleur, de son sexe, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ou du fait d'une déficience physique, mentale ou psychique.

Egalité et interdiction
des discriminations

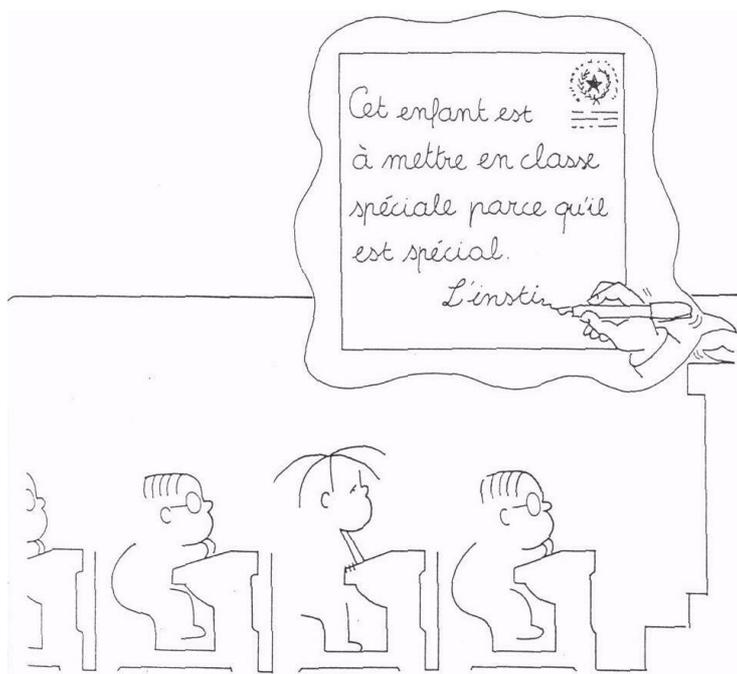
Art. 36

L'Etat et les communes prennent des mesures en vue de compenser les inégalités qui frappent les personnes handicapées et de favoriser leur intégration économique et sociale.

Intégration des
Personnes handicapées

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Lhand art. 20) du 01.01.2004

1. Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.
2. Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.
3. Ils veillent, notamment à ce que les enfants et les adolescents qui ont des difficultés de perception ou d'articulation ainsi que leur proche entourage, puissent apprendre une technique de communication adaptée à ces difficultés.



(1970 La différence)
Francesco Tonucci
« Avec des yeux d'enfant »

Lignes directrices pour la future réglementation de l'enseignement spécialisé, édictée en septembre 2004 en vue de l'entrée en vigueur de la RPT (Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches) par la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).

1. L'enseignement spécialisé fait partie du mandat de formation de l'école obligatoire.
2. L'enseignement spécialisé n'est pas l'école spéciale !
L'enseignement spécialisé regroupe aussi bien :
 - L'enseignement dans les écoles spécifiques (écoles spéciales)
 - Que l'enseignement intégratif (dans les classes ordinaires grâce au soutien spécifique) ainsi que
 - Les mesures de soutien.
3. Les passerelles entre l'enseignement spécialisé et l'école obligatoires sont facilitées.
4. Les offres de l'enseignement spécialisé, qu'elles soient intégratives ou ségrégatives sont orientées vers l'école régulière.
5. Les prestations de l'enseignement spécialisé peuvent être revendiquées en complément ou alternativement aux prestations de l'école ordinaire.
6. Les prestations de l'enseignement spécialisé ne sont revendiquées que si les possibilités de l'école régulière sont épuisées (principe de subsidiarité)
7. Le droit à l'enseignement dans une institution spéciale existe. Il est possible d'y recourir si l'enseignement intégratif a été tenté et rejeté de manière fondée.
8. Les mesures sont prises en collaboration avec les détenteurs de l'autorité parentale. Elles correspondent aux besoins de l'enfant et doivent être adaptées.
9. Les institutions d'enseignement spécialisé sont des centres de compétences qui fournissent des prestations autant à l'attention de l'école spéciale qu'à celle de l'école régulière.
10. Les institutions d'enseignement spécialisé sont responsables de l'assurance qualité.
11. Le droit aux prestations et aux ressources est – au moins durant la phase de transition – lié aux besoins individuels éducatifs de l'écolier/l'écolière.
12. Le système de financement ne doit pas être le moteur de la séparation, mais favoriser la scolarisation intégrative et le soutien ambulatoire.

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

du 25 octobre 2007

I. But et principes de base de l'accord

Art. 1 But

Les cantons concordataires travaillent ensemble dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans le but de respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse¹, de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire² et de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées³. En particulier,

- a. ils définissent l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers,
- b. ils promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire,
- c. ils s'engagent à utiliser des instruments communs.

Art. 2 Principes de base

La formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée repose sur les principes suivants:

- a. la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation;
- b. les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires;
- c. le principe de gratuité prévaut dans le domaine de la pédagogie spécialisée; une participation financière peut être exigée des titulaires de l'autorité parentale pour les repas et la prise en charge;
- d. les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision relative à l'attribution de mesures de pédagogie spécialisée.

¹ RS 101

² Recueil des bases légales de la CDIP, ch. 1.2

³ RS 151.3

II. Droit aux mesures de pédagogie spécialisée

Art. 3 Ayants droit

De la naissance à l'âge de vingt ans révolus, les enfants et les jeunes qui habitent en Suisse ont droit à des mesures appropriées de pédagogie spécialisée dans les conditions suivantes:

- a. avant le début de la scolarité: s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique,
- b. durant la scolarité obligatoire: s'il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté.

III. Définition de l'offre de base en pédagogie spécialisée

Art. 4 Offre de base

¹L'offre de base en pédagogie spécialisée comprend

- a. le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité,
- b. des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que
- c. la prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée.

²Les cantons prennent en charge l'organisation des transports nécessaires ainsi que les frais correspondants pour les enfants et les jeunes qui, du fait de leur handicap, ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens entre leur domicile et l'établissement scolaire et/ou le lieu de thérapie.

Art. 5 Mesures renforcées

¹Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels.

²Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants:

- a. une longue durée,
- b. une intensité soutenue,
- c. un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que
- d. des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.

Art. 6 Attribution des mesures

¹Les cantons concordataires désignent les autorités compétentes, chargées de l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée.

⁴Les autorités compétentes pour l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée désignent les prestataires de services.

³La détermination des besoins individuels prévue à l'art. 5, al. 1, se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée, confiée par les autorités compétentes à des services d'évaluation distincts des prestataires.

⁴La pertinence des mesures attribuées est réexaminée périodiquement.

IV. Instruments d'harmonisation et de coordination

Art. 7 Instruments communs

¹Les cantons concordataires utilisent dans la législation cantonale, dans le concept cantonal relatif au domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi que dans les directives correspondantes

- a. une terminologie uniforme,
- b. des standards de qualité uniformes pour la reconnaissance des prestataires, et
- c. une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels, selon l'art. 6, al. 3.

⁴ La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) est responsable du développement et de la validation scientifiques des instruments communs prévus à l'al. 1. Elle consulte à cet effet les organisations faitières nationales d'enseignants, de parents et d'institutions pour enfants et jeunes en situation de handicap.

³Les instruments communs sont adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP, à la majorité des deux tiers de ses membres. Ils sont révisés par les cantons concordataires selon une procédure analogue.

⁴L'offre de base en pédagogie spécialisée est prise en considération dans le cadre du monitoring national de l'éducation.

Art. 8 Objectifs d'apprentissage

Les niveaux d'exigence dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont adaptés à partir des objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire; ils prennent en compte les besoins et capacités individuels de l'enfant ou du jeune.

Art. 9 Formation des enseignants et du personnel de la pédagogie spécialisée

¹La formation initiale des enseignants spécialisés et du personnel de la pédagogie spécialisée intervenant auprès des enfants et des jeunes est définie dans les règlements de reconnaissance de la CDIP ou dans le droit fédéral.

²Les cantons concordataires travaillent ensemble au développement d'une offre appropriée de formation continue.

Art. 10 Bureau cantonal de liaison

Chaque canton concordataire désigne à l'intention de la CDIP un bureau cantonal de liaison pour toutes les questions relatives au domaine de la pédagogie spécialisée.

Art. 11 Prestations extracantonales

Le financement des prestations fournies par des institutions de pédagogie spécialisée, à caractère résidentiel ou en externat, situées hors du canton se fonde sur la Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS)⁵.

⁵ Recueil des bases légales de la CDIP, ch. 3.2.

V. Dispositions finales

Art. 12 Adhésion

L'adhésion à cet accord est déclarée auprès du Comité de la CDIP.

Art. 13 Dénonciation

Toute dénonciation de cet accord doit être déclarée auprès du Comité de la CDIP. Elle prend effet à la fin de la troisième année civile qui suit la dénonciation de l'accord.

Art. 14 Délai d'exécution

Les cantons adhérant au présent accord au-delà du 1^{er} janvier 2011 sont tenus de l'appliquer dans un délai de six mois après sa ratification.

Art. 15 Entrée en vigueur

¹Le Comité de la CDIP fait entrer en vigueur le présent accord à partir du moment où dix cantons au moins y ont adhéré, mais au plus tôt le 1^{er} janvier 2011.

²L'entrée en vigueur de l'accord est communiquée à la Confédération.

Art. 16 Principauté du Liechtenstein

La principauté du Liechtenstein peut adhérer à l'accord. Elle jouit alors des mêmes droits et doit s'acquitter des mêmes devoirs que les cantons signataires.

Heiden, le 25 octobre 2007

Au nom de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

La présidente:

Isabelle Chassot

Le secrétaire général:

Hans Ambühl

Besoins éducatifs particuliers (BEP)

Selon l'arrêté du 2 juillet 2014, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre pour répondre aux besoins éducatifs particuliers avérés d'un élève de la scolarité obligatoire. Ces mesures s'adressent principalement aux élèves qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation et qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire.

La direction de l'école est responsable de leur mise en œuvre dans le cadre fixé par le canton.

Mesures d'adaptation

Soutien pédagogique

Le soutien pédagogique comprend :

- les aides ponctuelles pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers momentanés dus à des raisons diverses;
- de cours complémentaires organisés pour les élèves désireux de passer dans une section à exigences plus élevées (passerelle);
- des cours pour les élèves victimes d'une absence conséquente due à une maladie ou à un accident;
- des cours complémentaires donnés pour assurer l'intégration d'un élève qui aurait suivi précédemment un programme différent (écoles privées exclues);
- des cours complémentaires permettant de venir en aide à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers persistants, mais qui peuvent, grâce à des mesures bien ciblées, suivre une scolarité régulière.

Soutien par le mouvement

Le soutien par le mouvement est principalement destiné aux élèves du cycle 1, mais également aux élèves du cycle 2.

Il s'adresse aux élèves présentant les particularités suivantes :

- maladresse corporelle et manque d'équilibre
- difficulté en motricité fine
- manque de confiance en soi
- difficulté à s'intégrer à un groupe
- difficulté de concentration
- difficulté de compréhension des consignes

Le soutien par le mouvement offre un espace d'accueil dans lequel s'exercent des activités inspirées de différentes disciplines :

- rythmique
- sport
- danse
- expression corporelle
- etc.

Son support essentiel est le jeu.

Soutien langagier

Le soutien langagier s'adresse aux élèves allophones des années 1 à 11 dans le but d'accélérer leur intégration scolaire en favorisant l'apprentissage du français.

Il est en principe organisé par cycle et par collège là où il n'existe pas de classe d'accueil.

Soutien à l'intégration

Le soutien à l'intégration s'adresse aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers reconnus par l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) et fréquentant notamment une école spécialisée à temps partiel.

Il a pour but de favoriser l'intégration à temps partiel de l'élève dans une classe régulière

Mesures d'aménagement

Il s'agit des mesures qui consistent en l'adaptation du travail en classe par l'enseignant- e notamment par la mise en œuvre d'un programme scolaire adapté, par le biais de consignes, d'exercices différenciés et de temps supplémentaire.

Mesures techniques

Il s'agit des mesures qui consistent à admettre l'usage d'outils spécifiques ou de mobiliers adaptés, dans le cadre défini par le canton.

Source : site Internet www.ne.ch 10 février 2015



Le Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel,
vu l'article 20 de la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand);
vu l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007;
vu l'article 36 de la Constitution de la République et Canton de Neuchâtel (Cst. NE), du 24 septembre 2000;
vu la loi concernant les autorités scolaires (LAS), du 18 octobre 1983;
vu la loi sur l'organisation scolaire (LOS), du 28 mars 1984;
vu le rapport 12.041 du Conseil d'Etat au Grand Conseil, du 15 août 2012;
sur la proposition de la conseillère d'Etat, cheffe du Département de l'éducation et de la famille,
arrête:

CHAPITRE PREMIER

Dispositions générales

- Objet **Article premier** ¹Le présent arrêté définit les mesures d'adaptation et leur procédure de mise en œuvre.
- ²Ces mesures permettent aux élèves de l'école obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers de, notamment:
- a) suivre une scolarité qui tient compte de leurs possibilités dans le cadre du programme de formation;
 - b) se présenter dans des conditions optimales aux évaluations au niveau de la classe et aux épreuves communes.
- Définitions **Art. 2** Au sens du présent arrêté, on entend par:
- a) *élèves ayant des besoins éducatifs particuliers*: les élèves qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation, de compétences sociales ou de comportement et qui ne peuvent pas, plus, ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire.
 - b) *mesures d'adaptation*: les mesures d'aménagement, les mesures de soutien et les mesures techniques.

- c) *mesures d'aménagement*: les mesures qui consistent en l'adaptation du travail en classe par l'enseignant-e notamment par la mise en œuvre d'un programme scolaire adapté, par le biais de consignes, d'exercices différenciés et de temps supplémentaire.
- d) *mesures de soutien*: les mesures qui consistent en un soutien pédagogique ordinaire ou spécialisé, un soutien à l'intégration, un soutien par le mouvement ou un soutien langagier.
- e) *mesures techniques*: les mesures qui consistent à admettre l'usage d'outils spécifiques ou de mobiliers adaptés, dans le cadre défini par le Département de l'éducation et de la famille (ci-après: le département).
- f) *partenaires concernés*: notamment les enseignant-e-s, les services socio-éducatifs, la direction d'école, les détenteurs de l'autorité parentale, les thérapeutes, les médecins, les services sociaux, les offices de protection de l'enfance, l'office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle.

Principe

Art. 3 Lorsque les besoins éducatifs particuliers d'un-e élève sont avérés, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre selon un projet pédagogique individualisé (ci-après: projet) défini au sens de l'article 7, y compris lors des évaluations au niveau de la classe et des épreuves communes.

CHAPITRE 2

Mise en œuvre et suivi

Signalement

Art. 4 Les détenteurs de l'autorité parentale ou les enseignant-e-s signalent sans retard à la direction d'école toute situation d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

Analyse

Art. 5 ¹La direction d'école analyse le signalement.

²Elle peut, selon les cas, exiger une attestation établie par un médecin ou d'autres thérapeutes.

Information

Art. 6 La direction d'école informe les détenteurs de l'autorité parentale et les enseignant-e-s concerné-e-s des mesures d'adaptations qui sont envisageables, des éventuelles démarches à effectuer et de la procédure à suivre.

Projet
pédagogique
individualisé

Art. 7 ¹En collaboration avec les autres partenaires concernés, la direction d'école élabore un projet visant à mettre en place des mesures d'adaptation qui tiennent compte des besoins éducatifs particuliers de l'élève.

²Le projet décrit les mesures d'adaptation et leurs modalités de mise en œuvre dans le respect du cadre financier défini.

³La direction d'école s'assure de la mise en œuvre et du suivi du projet.

Livret de suivi **Art. 8** ¹L'école consigne le projet dans un livret de suivi pour chaque élève ayant des besoins éducatifs particuliers.
²Les partenaires concernés fournissent à l'école les informations utiles à sa mise à jour.
³La direction d'école s'assure de sa mise à jour, de la communication de son contenu aux détenteurs de l'autorité parentale et de sa transmission.

Sortie de l'école obligatoire **Art. 9** A l'issue de la scolarité obligatoire, les détenteurs de l'autorité parentale sont responsables de transmettre les informations utiles aux écoles subséquentes.

CHAPITRE 3 Professionnel-le-s de l'école

Formation **Art. 10** ¹Les mesures de soutien sont en principe dispensées par du personnel enseignant spécifiquement formé.
²Le département veille à la mise en place de formations à l'intention des professionnel-le-s de l'école afin qu'ils-elles puissent mettre en œuvre les mesures d'adaptation dans leur pratique.

Remboursement des frais de déplacement **Art. 11** Les frais de déplacement du personnel enseignant de soutien qui occupe une fonction itinérante sont remboursés dans les limites fixées par le département.

CHAPITRE 4 Dispositions finales

Abrogation du droit en vigueur **Art. 12** L'arrêté relatif à l'aide aux élèves en difficulté dans la scolarité obligatoire, du 7 mai 1997, est abrogé.

Entrée en vigueur **Art. 13** Le présent arrêté entre en vigueur dès la rentrée scolaire 2014-2015. Il est publié dans la Feuille officielle et inséré au recueil de la législation neuchâteloise.

Neuchâtel, le 2 juillet 2014



Au nom du Conseil d'Etat:

Le président,
A. RIBAUX

La chancelière,
S. DESPLAND

Handwritten signatures of the President (A. Ribaux) and the Chancelière (S. Despland) in black ink.

DÉCLARATION DE SALAMANQUE

ET

CADRE D'ACTION

POUR LES
BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX



CONFÉRENCE MONDIALE SUR
LES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX:
ACCÈS ET QUALITÉ

Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994



Organisation des
Nations Unies
pour l'Éducation, la Science
et la Culture



Ministère
de l'Éducation
et des Sciences
Espagne

*Adoptés par acclamation dans la ville de Salamanque (Espagne)
le 10 juin 1994*

1.

Nous, représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales à la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux réunie à Salamanque (Espagne) du 7 au 10 juin 1994, réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'Éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux et approuvons le Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, espérant que l'esprit de ses dispositions et recommandations guidera les gouvernements et les organisations.

2.

Nous sommes convaincus et nous proclamons que :

- l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable,
- chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres,
- les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins,
- les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins,
- les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier. .

3.

Nous engageons et exhortons tous les gouvernements à :

- donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou difficultés individuelles,
- adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent,
- mettre au point des projets pilotes et encourager les échanges avec les pays où il existe déjà des écoles intégratrices,

- établir des mécanismes décentralisés et de participation pour la planification, le contrôle et l'évaluation des services mis en place à l'intention des enfants et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux,
- encourager et faciliter la participation des parents, des communautés et des organisations de personnes handicapées à la planification des mesures prises pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux et aux décisions prises en la matière,
- consacrer des efforts accrus à la mise au point de stratégies permettant d'identifier rapidement les besoins et d'intervenir sans délai, ainsi qu'à la filière professionnelle de l'éducation intégrée,
- veiller à ce que, dans le contexte d'un changement systémique, la formation des enseignants, initiale ou en cours d'emploi, traite des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles intégratrices.

4.

Nous en appelons également à la communauté internationale ; nous engageons en particulier :

- les gouvernements qui mettent en œuvre des programmes de coopération internationale et les organismes de financement internationaux, notamment ceux qui ont convoqué la Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la Banque Mondiale :
 - à défendre la formule de l'école intégratrice et à appuyer la mise en place de services répondant aux besoins éducatifs spéciaux, en tant que partie intégrante de tous les programmes éducatifs ;
- l'Organisation des Nations Unies et ses institutions spécialisées, en particulier l'OIT, l'OMS, l'UNESCO et l'UNICEF :
 - à accroître leurs apports à la coopération technique, ainsi qu'à renforcer leur collaboration et leur travail de mise en réseau afin de soutenir plus efficacement la fourniture de services élargis et intégrés d'éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux ;
- les organisations non gouvernementales qui participent à la programmation au niveau national et à la fourniture de services :
 - à collaborer plus étroitement avec les organismes officiels nationaux, et à intensifier leur participation à la planification, l'application et l'évaluation de services d'éducation intégrée pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux ;
- l'UNESCO, en sa qualité d'organisation des Nations Unies chargée de l'éducation :
 - à veiller à ce que la question des besoins éducatifs spéciaux soit systématiquement abordée dans toutes les instances qui débattent de l'éducation pour tous,
 - à mobiliser les organisations d'enseignants pour qu'elles appuient le renforcement de la formation pédagogique en vue de répondre aux besoins éducatifs spéciaux,

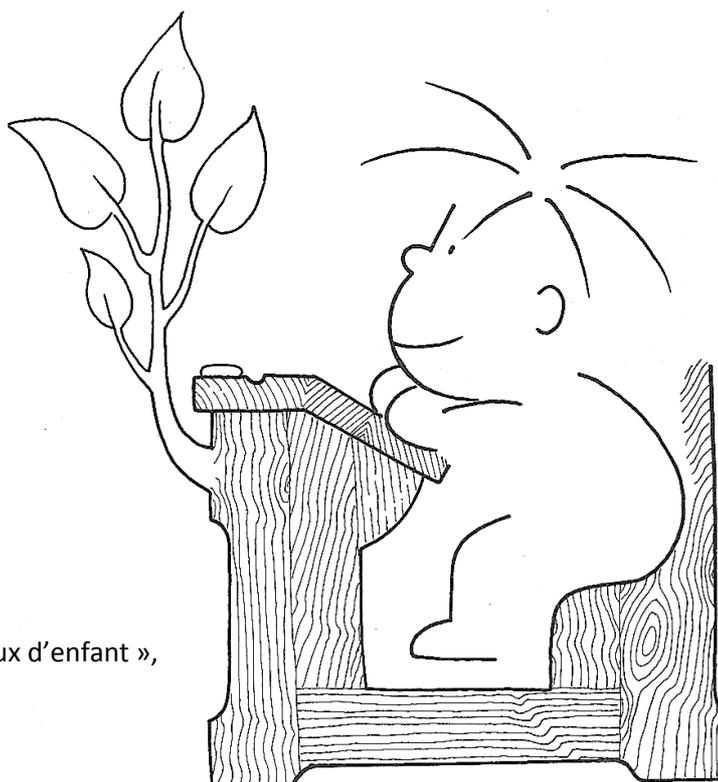
– à encourager la communauté universitaire à renforcer la recherche, la constitution de réseaux et la création de centres régionaux d'information et de documentation ; à servir de centre d'information sur ces activités ainsi qu'à faire connaître les résultats et progrès spécifiques enregistrés au niveau national, conformément à l'esprit de la présente Déclaration,
– à mobiliser des fonds en créant, dans le cadre du prochain Plan à Moyen Terme (1996-2002), un vaste programme élargi pour les écoles intégratrices et les programmes d'appui communautaires, qui permettrait de lancer des projets pilotes illustrant de nouveaux modes de diffusion, ainsi qu'à mettre au point des indicateurs concernant la nécessité de répondre aux besoins éducatifs spéciaux et les services mis en place à cette fin.

5.

Enfin, nous exprimons nos chaleureux remerciements au Gouvernement espagnol et à l'UNESCO qui ont organisé cette Conférence, et nous les exhortons à ne pas ménager leurs efforts pour porter le texte de la présente Déclaration et du Cadre d'Action à l'attention de la communauté internationale, notamment à l'occasion d'importantes manifestations, telles que le Sommet Mondial pour le développement social (Copenhague, 1995) et la Conférence Mondiale sur les Femmes (Beijing, 1995).

(Le texte complet peut être téléchargé sur le site www.insieme-ne.ch)

MAIS UN JOUR... LES PUPITRES FLEURIRONT



Francesco Tonucci, « Avec des yeux d'enfant »,
Coll. « Educa », 1986

Arrêté instituant une commission consultative chargée de l'intégration des enfants handicapés mentaux dans les écoles publiques

Vu l'extrait du rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil du 12.08.1999 en réponse au postulat du groupe socialiste 95.140 du 02.10.1995 « Application du plan d'équipement » (point 5.7 « Intégration scolaire des enfants handicapés ») ;

Vu le rapport de la commission consultative d'intégration des élèves handicapés mentaux d'octobre 2000 ;

Sur la proposition du Conseiller d'Etat, chef du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles et de la conseillère d'Etat, cheffe du Département des finances et des affaires sociales,

Arrêtent :

Dispositions

générales Article premier Une commission consultative permanente chargée de l'étude de l'intégration des enfants handicapés mentaux dans les écoles publiques

Champ

d'application Art. 2 L'intégration des enfants handicapés mentaux dans les écoles publiques concerne le service de l'enseignement obligatoire – écoles enfantines, primaires et secondaire I – ainsi que l'office des établissements spécialisés par ses institutions relevant de l'assurance invalidité.

Compétences Art. 3 La commission est un organe de référence et d'écoute. Elle vise à développer une politique d'intégration cantonale concertée.

Elle traite en priorité toute question relative à l'intégration scolaire d'enfants relevant de l'article 2.

Mandat Art. 4 ¹La commission renseigne les chefs du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles et du Département des finances et des affaires sociales de même que les autorités concernées sur toute question appelée à faire l'objet d'une décision politique ou liée à un engagement financier.

²S'inspirant de modèles développés notamment dans d'autres cantons, elle élabore des projets d'intégration scolaire qu'elle soumet aux chefs des services concernés.

³Elle coordonne, suit et évalue la mise en application des projets acceptés.

⁴Sur la base des projets mis en œuvre, elle définit les conditions cadres de l'intégration.

⁵Elle établit et coordonne les actions et collaborations entre les départements, l'OFAS (Office Fédéral des Assurances Sociales), la recherche et les autres partenaires, que sont les parents, associations, organismes et cantons concernés.

⁶Elle propose aux chef-fe-s des départements respectifs les adaptations législatives et réglementaires liées à la mise en application des mesures retenues.

⁷En fonction des expériences réalisées, elle peut proposer l'élargissement et l'adaptation des conditions cadres à d'autres enfants concernés par des difficultés d'intégration scolaire.

Composition de

la Commission Art. 5 La commission est présidée par le chef du Service de l'enseignement obligatoire.

Elle est composée de :

4 représentant-e-s du Service de l'enseignement obligatoire

1 représentant-e de l'Office des établissements spécialisés

1 représentant-e du Service des mineurs et tutelles

1 représentant-e des assistant-e-s d'inspection ou des Services socio-éducatif

1 représentant-e de l'Office AI

2 représentant-e-s de la Fédération des associations de parents neuchâtelois (FAPEN)

2 représentant-e-s de l'association neuchâteloise de parents de personnes handicapées mentales (ANPPMH)

3 représentant-e-s des directions des institutions

3 représentant-e-s des directions des écoles enfantines, primaires et secondaires

1 représentant-e du Service de la jeunesse.

Art. 6 La commission, pour l'aider dans ses travaux, peut faire appel aux compétences de personnes-ressources, notamment

1 représentant-e de la formation HEP

1 représentant-e de la recherche

et/ou constituer des groupes de travail.

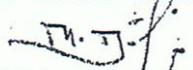
Gestion Art. 7 L'administration de la commission est assurée par le Service de l'enseignement obligatoire.

Indemnités Art. 8 Les membres de la commission reçoivent les indemnités légales allouées aux commissions cantonales. Ces indemnités émanent au budget du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles par son Service de l'enseignement obligatoire.

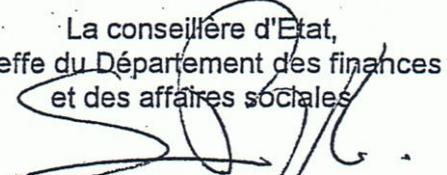
Art. 9 le Département de l'instruction publique et des affaires culturelles est chargée de l'application du présent arrêté.

Neuchâtel, le 22 octobre 2002

Le conseiller d'Etat,
chef du Département de l'instruction publique
et des affaires culturelles


Thierry Beguin

La conseillère d'Etat,
cheffe du Département des finances
et des affaires sociales


Sylvie Perrinjaquet



insieme Neuchâtel et son engagement en faveur de l'intégration scolaire des élèves avec handicaps.

Nos enfants, bien que particuliers, sont des personnes à part entière et ont les mêmes droits fondamentaux. Malheureusement, dans la vie de tous les jours, force nous est de constater que la réalité est bien différente.

Cette réalité différente est ressentie profondément dès que nos enfants sont confrontés à la scolarité. Nombre de parents se sont battus pour créer des structures d'accueil scolaire, puisque la scolarité obligatoire leur était interdite. À travers l'historique d'**insieme** Ne (anc. ANPPMH), on découvre l'investissement phénoménal des parents, regroupés en association en 1959. Tout en vivant un quotidien alourdi la plupart du temps par le handicap de leur enfant, ils se sont mobilisés pour que les droits élémentaires des personnes handicapées mentales soient reconnus :

1. En œuvrant pour que les lois changent :
 - L'Assurance invalidité, créée en 1960, ne reconnaît pas le handicap mental. Les parents font recours au Tribunal fédéral. Cinq ans plus tard la loi est changée.
 - La Constitution cantonale modifiée en 2000 introduit, grâce à l'intervention de l'ANPPMH, l'article 36 qui stipule « l'État et les communes prennent des mesures en vue de compenser les inégalités qui frappent les personnes handicapées et de favoriser leur intégration économique et sociale »
2. En cherchant des fonds, dont les montants font tourner la tête, afin de créer des structures d'accueil, de formation et scolaires (1967, ouverture des premières écoles Perce-Neige)
3. En créant une Fondation, la Fondation Les Perce-Neige, chargée de gérer ces structures (1967). En 1974 est créé le Service éducatif itinérant. Entre 1988 et 1993, s'ouvrent les foyers Perce-Neige.

Ces structures, en constante évolution, sont importantes pour le développement de nos enfants et répondent en grande partie aux besoins spécifiques des personnes vivant avec un handicap mental. Elles regroupent le secteur scolaire, la formation d'adultes, le travail en ateliers protégés et la vie en internat ou en foyer. Mais sans le vouloir, elles ont creusé encore plus le fossé entre les « normaux » et les « handicapés » : difficile de créer des liens avec les enfants du quartier lorsqu'il est impossible de les côtoyer, par exemple.

Jusqu'en 1993, toutes les activités du secteur scolaire ont lieu au sein de l'institution, avec une prise en charge dès 8h00 jusqu'à 16h : facilitant l'organisation pour certains, présentant le grand désavantage de couper l'enfant handicapé de la vie de famille et d'être un frein aux relations avec les autres enfants du quartier, pour d'autres.

Certains parents ont choisi un autre chemin pour leurs enfants : l'intégration scolaire. Chemin semé d'embûches...

C'est pourquoi un groupe « intégration » voit le jour au sein d'**insieme** Neuchâtel en 1993. Les parents revendiquent pour leur enfant le droit à une scolarité au sein de l'école publique. Timidement, quelques expériences d'intégration individuelle voient le jour.

Une première victoire fut, lorsqu'en 1996, sous l'impulsion de parents membres d'**insieme** Neuchâtel, une commission consultative s'est mise au travail et a présenté, en 2000, un rapport à l'attention du chef de service de l'enseignement obligatoire (voir Bibliographie). Ce rapport montre l'importance du défi. Dans sa conclusion, figurait la demande de constituer une commission cantonale d'intégration dépendant des deux départements concernés, soit celui des finances et des affaires sociales pour les institutions, ainsi que celui de l'instruction publique et des affaires culturelles pour l'école obligatoire.

Le 22 octobre 2002, l'arrêté instituant une commission consultative permanente, chargée de l'intégration des enfants handicapés mentaux dans les écoles publiques est signé.

Le 29 août 2003, soit dix ans après la constitution du groupe « intégration » de l'association, a lieu la première rencontre. **insieme** Neuchâtel a deux représentants au sein de cette commission. Les autres organismes représentés sont inscrits dans l'arrêté.

Deux séances plénières par année sont organisées jusqu'en 2010 : Afin de hiérarchiser les priorités, de concrétiser plus rapidement les dossiers, un Bureau présidé par le chef de l'OES (office de l'enseignement spécialisé) et dont a fait partie Mme Vaucher, représentante d'**insieme** Ne, se sont rencontrés à un rythme plus soutenu. Il était chargé de préparer l'ordre du jour des séances plénières, de dégager les priorités.

Le travail de la Commission et de son Bureau a permis de :

- situer les attentes des participants
- découvrir les différentes institutions et associations représentées dans la

Commission : Le fonctionnement du domaine de compétence Ecole spécialisée des Perce-Neige, et son implication dans certaines intégrations ; Le Centre Pédagogique de Malvilliers et son travail pour l'intégration au collège secondaire de la Fontenelle ; Le CERAS ; le service des établissements spécialisés ; l'office de protection de l'enfant (ancien office des mineurs ; le Service de la Jeunesse (qui n'existe plus en tant que tel depuis 2006) ; la FAPEN (fédération des associations de parents) ; **insieme** Neuchâtel (association de parents de personnes mentalement handicapées)...

- poser des définitions communes pour la notion d'intégration. En ce sens, l'intervention de Mme Isaline Panchaud, professeur à l'école d'études sociales et pédagogiques à Lausanne a permis d'évoquer la dimension sociale du handicap et ses

implications dans le processus d'intégration. Les personnes intéressées liront l'ouvrage « Intégration : L'école en changement », réalisé sous la conduite de Mme Isaline Panchaud (voir Bibliographie).

- de se pencher sur l'organisation de l'Assurance invalidité et le financement de l'enseignement spécialisé, grâce à un exposé très complet de M. Jean-Philippe Ruegger, ancien directeur de l'Office Assurance invalidité du Canton de Neuchâtel.

La Commission s'est attelée à plusieurs dossiers, en cours ou finalisés :

- Élaboration d'un guide pour les projets d'intégration dans les classes de la scolarité obligatoire
- Adaptation du cadre légal et élaboration d'un concept pour obtenir de l'OFAS un soutien financier pour l'intégration jusqu'à l'entrée en vigueur de la RPT. Il a ensuite été actualisé pour répondre au cadre de l'Accord inter-cantonal et de la loi cantonale (REFOSCOS).

La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (RPT), acceptée en votation populaire, a bouleversé complètement le financement de l'enseignement spécialisé, puisque chaque canton en assure intégralement la responsabilité et le financement pour les enfants et les jeunes jusqu'à 20 ans révolus depuis le 1^{er} janvier 2008. Cette situation d'autonomie financière devait permettre de développer une vraie politique d'intégration, suivant les directives de la CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) qui pose comme postulat que l'école se veut intégrative et de l'Accord-Cadre Intercantonal avalisé par le Canton en janvier 2013. Malgré ces avancées du point de vue légal, et la volonté affichée du Conseil d'Etat actuel, les réponses aux besoins de soutien pour mener à bien de réelles intégrations sont encore loin d'être optimales.

insieme Neuchâtel a participé activement à toutes les consultations relatives à la mise en place des nouvelles structures et à l'élaboration du règlement cantonal. Un Office de l'Enseignement spécialisé (OES), rattaché au Service de l'enseignement obligatoire, a été créé pour reprendre les dossiers issus de l'AI, en matière de scolarité spéciale.

Notre association est également représentée dans la commission consultative de conseils et d'expertise de l'OES.

- Décloisonnement entre école et institution. Il est devenu réalité à l'entrée de la RPT. **insieme** a réclamé depuis plus de vingt ans que l'enseignement spécialisé, dispensé dans les institutions, fasse partie intégrante du DEF (Département de l'éducation et de la famille) au même titre que l'enseignement dit « normal » et non pas, comme c'était le cas jusqu'en décembre 2007, du DSAS (département des finances et affaires sociale). Les directives de la CDIP et le projet d'Accord Inter-cantonal vont dans ce sens. L'État a suivi ces directives et a décidé ce transfert de département, au 1^{er} janvier 2008, date de l'entrée en vigueur de la RPT. **insieme** s'est réjoui de cette évolution.

- Mise en commun de compétences : Une liste d'enseignants ayant une expérience dans l'intégration ainsi qu'une bibliographie est demandée depuis plusieurs années.

- Modification des statuts des éducateurs-enseignants des Perce-Neige.

- Organisation de conférences avec des spécialistes de la question, comme M. Charles Gardou, ou M. Louis Vaney
- Organisation de cours-ateliers dans le cadre de la formation continue des enseignants :

Il est en effet très important de développer des liens avec la formation continue pour mettre en place des modules propres à l'intégration : Un groupe de travail a été constitué avec Mme Vaucher, représentante d'**insieme** Neuchâtel, M. Offredi, directeur du centre scolaire secondaire de la Côte, à Peseux, et M. Ducommun, inspecteur de l'enseignement spécialisé (remplacé par son successeur dès mai 2007). Ces trois personnes ont rencontré M. Bauer, responsable de la plate-forme 3 de la HEP et Mme Greub, ancienne responsable de la formation continue. Dans un premier temps, un atelier intitulé « Élèves handicapés mentaux intégrés : une réalité » a été proposé aux enseignants à fin 2004. Il a été reconduit chaque année depuis.

Une table ronde réunissant des personnes handicapées adultes ayant suivi des parcours scolaires et professionnels particuliers a été organisée au printemps 2007. Une table ronde intitulée « l'intégration à tout prix ? » a été organisée en 2008 à laquelle **insieme** a participé en tant qu'intervenante.

Le groupe a évoqué aussi la perspective d'intervenir de manière plus ciblée dans la formation de base des enseignants, en s'inspirant de la formation de l'enseignement spécialisé.

Le panel de personnes présentes avait fait de cette commission un outil riche et ambitieux. Malheureusement, elle n'est plus activée depuis 2010.

Un Groupe de travail Intégration (GTI) a été mis sur pied fin 2009 par M. Ph. Gnaegi ancien Chef du DECS, pour développer une authentique politique d'intégration à l'horizon de la rentrée scolaire 2012. Un rapport étayé comprenant un catalogue d'actions et de recommandations a été remis à M. Gnaegi en mars 2011. Les membres du groupe de travail espéraient des résultats concrets pour développer la qualité de l'intégration scolaire. **insieme** NE regrette que ce rapport n'ait pas été utilisé pour rédiger le concept pédagogique que le Conseil d'Etat doit fournir en réponse à la signature de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. La mise en place de l'Accord intercantonal a pris beaucoup de retard et n'est attendu que pour la rentrée 2017 ! Il y a donc encore un grand fossé entre les intentions, les désirs profonds et la réalité vécue chaque jour par les familles sur le terrain.

insieme NE poursuit son engagement en faveur de l'intégration, en participant aux groupes de travail chargé d'élaborer le concept pédagogique ; en rencontrant le chef de l'OES (Office de l'Enseignement Spécialisé) 2X par année ; en étant à disposition des familles ayant un enfant avec handicap mental pour les soutenir dans le chemin intégratif de leur enfant. Nous voulons rester attentifs à ce que le mot « intégration scolaire » ne reste pas un concept éthique, beau mais inaccessible.

Pour **insieme** Neuchâtel
Delphine Vaucher-de-la-Croix

Le Landeron, 7 février 2015

Enfants handicapés mentaux et intégration scolaire

Afin de pouvoir construire une représentation plus claire de ce que recouvre aujourd'hui cette vaste et complexe question de l'intégration, il est nécessaire de porter notre regard sur l'implication qu'elle projette en nous; puis, de situer ce qu'elle signifie globalement, pour l'école et les élèves, d'en apprécier les espoirs et les limites, enfin d'en examiner quelques possibilités d'évolution. En préalable et très brièvement, il est bon de se rappeler qu'il s'agit d'un processus riche et exigeant, touchant l'entiereté de notre personne. Sur le plan émotionnel, en interrogeant notre capacité d'ouverture à la tolérance, au jugement et à la critique. Sur le plan éthique, en suscitant notre réflexion à propos de l'enrichissement, finalité liée à la complémentarité des différences.

Afin de mieux comprendre cette démarche, il est utile de rappeler que l'intégration nécessite une adaptation réciproque et contraint chacun des partenaires au changement. Elle se distingue nettement de l'idée d'assimilation qui signifie suppression des différences, uniformité, et ne doit pas être confondue non plus avec la notion de tolérance, si, sous ce mot, on entend oublié de ces mêmes différences.

Depuis plusieurs années, notre regard sur la différence évolue. Les progrès de la médecine, de la technologie et de l'information, ainsi qu'une meilleure communication entre personnes valides et handicapées, parents et professionnels, contribuent à atténuer nos gênes et angoisses face à la déficience; qu'elle soit physique ou mentale. Aujourd'hui, on dissocie plus nettement qu'auparavant cette

première observation : le risque est présent, pour nous parents ou professionnels, d'élaborer des modèles théoriques pouvant ignorer ou aller à l'encontre des spécificités et besoins propres de chaque enfant. Il est dès lors important de rester clairvoyant et d'appliquer ces projets avec la lucidité qui s'impose. En effet, les besoins de l'enfant, de même que les bénéfices qu'il tirera de ce processus, ne sont pas obligatoirement les mêmes que ceux de son entourage.

Par ailleurs, l'immersion en milieu ordinaire s'avère, pour certains élèves, source importante de tension; cela, même si l'on travaille sur leurs ressources plutôt que sur leurs déficits. Il est donc essentiel de veiller à ne pas les disqualifier en creusant un écart croissant entre les exigences et leurs potentialités. De même, on observe que certains enfants ressentent et expriment le besoin évident de continuer à vivre avec leurs pairs, en milieu protégé. Pour eux, il est donc nécessaire de maintenir des structures appropriées.

Si les profits de l'intégration ne sont plus à prouver, ces remarques impliquent clairement que le processus doit être lu avec nuance et réalisme. Il oblige à une juste appréciation de chacune des situations et nécessite la consécution de projets clairement différenciés, basés sur des contrats. Avant de réaliser ces derniers, il est indispensable de se poser la double question de savoir pour quel type d'enfant et quel bénéfice il pourra en retirer.

Ensuite, il faudra clairement définir entre les partenaires, parents, enseignement ordinaire et spécialisé, les objectifs attendus, les rôles respectifs et moyens à disposition en lien avec ceux qu'il faudra développer. Enfin, il

sera indispensable de remettre en question et de reconstruire régulièrement ce projet, n'oubliant pas qu'avec le temps, le contexte scolaire se durcit et devient de plus en plus sélectif.

A ce jour, diverses formes d'intégration se développent à Neuchâtel et dans les autres cantons romands. Qu'il s'agisse de classes d'enfants handicapés dans les collèges primaires, ou d'intégrations individuelles, en petits groupes, à temps complet ou partiel. Toutes ces expériences méritent d'être développées et évaluées. Ainsi, à l'épreuve des faits, elles pourront constituer et faciliter l'élaboration d'un référentiel théorique. Dans ce projet, enseignement spécialisé et ordinaire, écoles publiques et institutions seront progressivement amenés à construire dans la souplesse, avec discernement et bon sens des stratégies communes.

Chacun s'accorde à penser qu'une société plus juste, permettant de vivre dans le respect des différences, doit continuer de s'élaborer. Cette perspective implique donc naturellement que, parmi les nombreux objectifs de l'école, celui de l'intégration des enfants handicapés men-taux se poursuive.

Pierre Ducommun

Bulletin de DIPAC

n° spécial 47, oct. 1996

La non-exclusion des enfants différents démocratique

Jean-Paul Moulin
formateur,
Université de Fribourg

Toutes les sociétés qui se veulent démocratiques inscrivent la lutte contre les inégalités sociales dans leurs préoccupations. Et pourtant, des intentions aux actes, un long chemin reste à parcourir pour que les élèves en difficulté puissent vivre et apprendre parmi leurs pairs du même âge.

Les premiers pas vers la démocratisation

L'école poursuit aujourd'hui son lent cheminement vers une démocratisation véritable. Il a débuté au commencement du 19^e siècle, avec l'idée émise durant la Révolution française d'une école qui dorénavant ne serait plus réservée aux seuls enfants de milieux favorisés. Trente ans plus tard en France, la loi Guizot va définir les premières bases légales permettant de concrétiser cette idée. La gratuité de l'écolage et l'obligation scolaire pour tous les enfants, acquises entre 1860 et 1880, vont permettre de franchir un pas supplémentaire vers la démocratisation de l'école. L'obligation scolaire aura cependant son revers puisque, rendue publique à tous les enfants, l'école sera d'emblée confrontée à des élèves réfractaires ou médiocres du point de vue de la norme d'excellence scolaire. En se faisant le révélateur des difficultés d'apprentissage et de comportements d'un certain nombre d'enfants, l'école crée à son insu une nouvelle catégorie d'enfants: celle des élèves «handicapés scolaires». La belle idée démocratique propre à Jules Ferry est ainsi mise à mal: des écoliers risquent purement et simplement l'exclusion du système. En réponse au problème de l'inadaptation scolaire, des classes de perfectionnement ou de développement sont créées.

Considéré aujourd'hui comme une mesure d'exclusion, le placement des élèves en difficulté dans des classes séparées – mais «maintenues» dans les écoles primaires, selon les vœux de Bourneville ou de Binet – peut être interprété, à la fin du 19^e siècle, comme une forme d'intégration scolaire avant l'heure. Les précautions prises par Binet afin de faire de ces classes une étape provisoire permettant le retour rapide dans l'enseignement régulier sont très révélatrices du souci de maintenir une visée démocratique dans la scolarisation de l'ensemble des élèves. On connaît malheureusement les dérives et le caractère généralement définitif du

encore; il suffit pour s'en rendre compte d'observer les mouvements de résistance, aussi bien du côté de certains enseignants que de certains parents, face aux diverses réformes scolaires entreprises. Et c'est certainement la raison principale, actuellement, de l'orientation des enfants présentant des difficultés d'apprentissage vers des filières parallèles, alors même que l'ensemble des résultats des recherches convergent pour affirmer que ces mêmes enfants progressent plus lorsqu'ils sont maintenus avec leurs pairs «normaux».

La réponse ségrégative puis intégrative du 20^e siècle à la scolarisation des enfants différents

En passant progressivement d'une école à deux filières d'inégale valeur (le petit lycée pour les milieux favorisés et l'école populaire pour les autres) à une filière unique, l'école poursuit sur sa lancée démocratique au cours du 20^e siècle. L'idée d'une école pour tous, présente dès le début des années vingt, va se concrétiser après la Deuxième Guerre mondiale seulement. A ce moment naît la notion d'échec scolaire et le souci d'offrir aux enfants en difficulté des possibilités de réadaptation et un enseignement adapté à leur condition.

L'idée de l'époque de donner à chacun une chance égale d'apprendre est très

Toutes les recherches le prouvent:
l'élève en difficulté progresse
mieux s'il est maintenu
avec ses pairs «normaux».

placement dans ce type de classe. On perçoit également très bien, au-delà des besoins spéciaux que peuvent avoir les enfants placés dans ces classes, la peur de voir les élèves dits «normaux» être ralentis dans leurs apprentissages. Cette peur du nivellement vers le bas, présente dès le départ, reste forte aujourd'hui

ents, ultime étape vers une école

L'école n'a ouvert que très tard ses portes aux élèves en difficulté.

marquée. La conviction qu'un système vraiment démocratique doit offrir aux enfants en difficulté un enseignement approprié va favoriser leur orientation vers les classes de développement. La création à cette même époque de services spécialisés, l'apparition sur la scène scolaire de psychologues et d'enseignants spécialisés, la multiplication des services médico-pédagogiques, l'affinement du diagnostic différentiel permettant de signaler de façon toujours plus précoce un nombre croissant d'enfants en difficulté, sont autant de facteurs qui vont justifier un enseignement séparé. La conviction du bien-fondé des classes de développement repose principalement, à cette même période, sur des éléments tels que:

- la nécessité de garder un groupe-classe homogène
- la possibilité d'adapter le programme et d'individualiser l'enseignement
- le développement d'une image de soi plus positive dans une structure mieux adaptée.

Même si l'on sait que ces arguments ne résistent guère à l'épreuve de la réalité, ils sous-tendent, aujourd'hui encore, la position des défenseurs d'une scolarisation séparée.

Quant aux enfants handicapés, la conviction du bien-fondé de classes séparées pour répondre à leurs besoins ■■■



© Gianni Gherghelli

... spécifiques va permettre à la même période l'éclosion de nombreuses institutions.

Que l'on considère les enfants en difficulté ou les enfants handicapés, on se trouve, au cours des années soixante, face à une logique de placement qui ne voit pas cette mesure comme une exclusion, mais comme la meilleure réponse aux besoins des enfants différents. Mais les choses vont changer rapidement. Dès le début des années 70, soit moins de dix ans après le début de cette «fièvre ségrégative», le mouvement en faveur de l'intégration va prendre son essor principalement en Scandinavie, en Italie et en Amérique du Nord. La relative faiblesse des arguments évoqués pour une scolarisation en milieu séparé, une nouvelle idéologie de l'éducation de la personne différente basée sur le principe de normalisation, ainsi qu'une remise en question de la part des chercheurs de l'efficacité de l'enseignement spécialisé, vont favoriser l'éclosion du mouvement d'inté-

gration scolaire des enfants en difficulté ou handicapés.

Les implications pédagogiques de l'intégration

Quelle est l'incidence de l'intégration sur une école qui se veut démocratique? Elle est immense et je ne suis pas certain que tous les acteurs du système scolaire en aient mesuré la portée. Elle implique un

Ce n'est plus l'enfant
qui doit s'adapter à l'école,
mais l'école à l'enfant.

véritable changement de paradigme, une rupture épistémologique. Ce n'est plus l'enfant qui doit se «fondre» dans le système, sinon au risque d'être rejeté pour non-conformité, mais l'école qui, sou-

cieuse d'inscrire dans ses pratiques le droit à la différence, doit s'adapter aux besoins propres de chacun. Un tel changement ne va pas de soi et ne peut qu'engendrer des résistances car, au-delà d'une évolution méthodologique, il s'agit résolument d'un changement pédagogique impliquant de la part de l'enseignant une transformation de la représentation de son rôle et une modification de son rapport au savoir et à l'apprenant. Un nouvel équilibre entre les trois pôles de l'action pédagogique que sont l'enseignant, l'élève et le savoir doit être trouvé. La notion de pédagogie différenciée – dont la terminologie est apparue pour la première fois dans la littérature en 1973 sous la plume de Louis LeGrand – symbolise parfaitement ce changement pédagogique nécessaire. Ce nouveau concept est né, ce n'est certainement pas un hasard, au moment où commençait à poindre le mouvement en faveur de l'intégration. Pourtant, depuis près de trente ans, il peine à s'imposer. Un contexte

Des terminologies pathologisantes

Eric Plaisance a réalisé une étude minutieuse de la terminologie en usage à travers les époques pour le secteur de l'éducation dite spéciale, pour des enfants reconnus comme différents. Extraits.

(...) Chez de nombreux professionnels, eux-mêmes hétérogènes, le maître mot de l'intérêt de l'enfant – on dirait maintenant ses droits – masque leurs intérêts propres et maintient un certain nombre de situations acquises. De plus, dans le secteur, le rôle des associations – par exemple les associations de parents d'enfants handicapés – est un facteur important de structuration des institutions et des pratiques. Les recherches historiques ont cependant permis de balayer certains présupposés et de montrer les ambiguïtés des vocabulaires d'antan, le plus souvent en liaison avec le corps des médecins-aliénistes, d'un côté, des psycho-pédagogues, de l'autre. Au début du XXe siècle en France (ndlr comme en Suisse), les origines d'un enseignement spécial dans le cadre de l'Instruction publique, sont étroitement liées à la notion d'enfant anormal.» (...) La notion d'arriération qui a défini la clientèle des classes de perfectionnement était elle-même très équivoque car, venue du champ médical-asilaire¹, elle était transposée dans le champ scolaire au point de se confondre avec la notion d'indiscipline, elle-même référée principalement à l'appartenance aux milieux populaires.

(...) Binet et Simon écrivent que, pour les enfants anormaux et arriérés, il convient de faire l'essai des écoles et classes spéciales. Si l'idiot (selon les nomenclatures des états de l'intelligence) est pour l'hospice, le débile et peut-être même l'imbécile (mais les auteurs hésitent sur ce point) peuvent être scolarisés mais à condition de bénéficier d'un enseignement dit spécial. (...) L'ambiguïté de la notion d'éducation spéciale se mesure ainsi

dans ce va-et-vient entre la définition des institutions, des pratiques et des enfants eux-mêmes, l'une renvoyant le plus souvent à l'autre comme dans un jeu de miroir.

«Si l'on considère la situation française, la première brèche dans l'éducation spéciale a été introduite vers la fin des années 60 et au début des années 70. C'est en effet à cette période que l'analyse critique portant sur tout un ensemble d'institutions (l'école en général, mais aussi l'hôpital psychiatrique, la justice...) s'est portée sur le fonctionnement des institutions destinées aux enfants qui étaient alors dénommés inadaptés. Comment concevoir une augmentation sans limites des classes et des institutions spéciales, ainsi que du personnel spécialisé, alors que le constat des échecs et des difficultés scolaires d'un grand nombre d'enfants débouche sur une mise en cause du secteur normal de l'éducation? Comment continuer à tabler sur une extension du spécial pour tenter de résoudre des problèmes qui relèvent en fait du normal? Plus fondamentalement, les notions mêmes d'inadaptation et d'enfant inadapté ne risquent-elles pas d'attribuer des caractéristiques pathologiques à des élèves qui, pour des raisons le plus souvent socio-culturelles, ne sont pas en phase avec les exigences de l'école?»

Eric Plaisance, Université Paris V
L'éducation spéciale... ou comment les mots font les choses
dans *Educations*, No 17, *L'enfance en difficulté*,
De Boeck Université, 1999

¹En Suisse, l'assurance-invalidité qui finance la prise en charge des institutions pour handicapés a elle aussi longtemps utilisé une terminologie à forte connotation médicale.

social conditionné essentiellement par des principes matérialistes de rentabilité et d'efficacité – où le primat de l'intelligence et la performance sont les valeurs fortes – représente certainement un terrain peu propice au développement d'une telle pédagogie.

C'est cependant dans ce contexte social que l'on constate, de façon tout à fait paradoxale, une évolution des mœurs sociales et un changement des mentalités à l'égard de ce qu'on appelle le *statut de l'altérité*, c'est-à-dire la reconnaissance de l'autre comme à la fois semblable et différent. Le corollaire de cette évolution est la reconnaissance du droit fondamental de tout élève à la différence et l'accès à une citoyenneté véritable impliquant l'éducation dans la communauté ses pairs non handicapés.

La logique de placement
reste bien ancrée
dans les mentalités.

Au cours de l'histoire, certaines sociétés ont inspiré et fondé leur politique sur une idéologie de l'exclusion et de l'inégalité sociale. Pour prévenir désormais les risques, toutes les sociétés qui revendiquent le qualificatif de « démocratiques » inscrivent la lutte contre les inégalités sociales dans leurs préoccupations législatives. L'intégration scolaire est un exemple des ressources que ces sociétés se donnent afin de mieux lutter contre les inégalités et mieux prendre en compte les différences. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres d'ailleurs, le passage de l'intention à l'acte est difficile: l'intégration reste modeste et les phénomènes d'exclusion et de ségrégation perdurent. La logique de placement reste bien ancrée dans les mentalités. En réalité, l'école se trouve aujourd'hui face à une équation quasi impossible à résoudre, celle qui consiste à viser à la fois l'efficacité et la prise en compte des plus démunis. Dans l'esprit de beaucoup, ces deux aspects sont totalement incompatibles, comme si la présence des uns empêchait la réussite des autres.

Pour sa défense et pour légitimer sa visée démocratique, l'école se cache derrière la notion « d'égalité des chances ». On peut certes parler d'égalité des chances devant l'enseignement, bien que, dès le

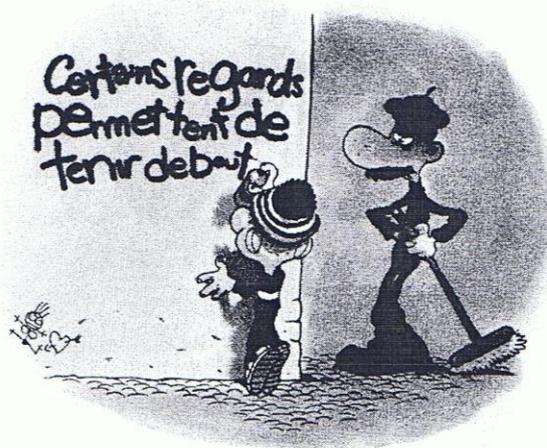
départ, certains enfants handicapés vont devoir emprunter un chemin différent pour se rendre à l'école. Nous sommes cependant encore loin d'une égalité des chances dans l'enseignement. La présence toujours forte de la norme scolaire engendre obligatoirement des exclus et transforme l'égalité des chances en « égalitarisme », avec, comme avatar la non-prise en compte des différences. La réalité résiste et, malgré tous les efforts entrepris pour une meilleure prise en compte des plus démunis, le risque de voir se développer une société à deux vitesses est réel.

**La formation des enseignants,
enjeu d'une école pour tous**

Pour éviter un tel danger et pour relever le défi d'une école efficace, mais néan-

L'enfant est façonné
par le regard
que nous portons sur lui.

moins ouverte aux différences, la formation des enseignants représente un des enjeux majeurs. Celle-ci doit permettre aux enseignants de devenir plus compétents dans la gestion des groupes hétéro-



Zep.

gènes, l'évaluation formative et la pédagogie différenciée, le partenariat, la connaissance et l'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux. Mais elle doit surtout développer une réflexion philosophique et éthique sur les finalités et les valeurs de l'école, ainsi que sur les notions d'égalité des chances et de droit à la différence. L'accent doit être mis sur la qualité du regard que l'enseignant porte sur l'enfant différent, tant ce dernier est façonné par le regard de l'autre et finit par intérioriser la façon dont il est perçu.

L'école ne peut se contenter d'adhérer au consensus discursif de plus en plus large tant sur le plan national qu'international quant à l'idée d'intégrer les personnes différentes. Elle doit se demander si elle est garante d'une modification profonde des attitudes vis-à-vis des situations discriminatoires. La question est centrale, tant la ségrégation marque encore nos pratiques, non seulement à l'école, mais au travail et dans la rue.

A l'aube du troisième millénaire, permettre à chaque enfant d'exister pleinement, avec ses caractéristiques cognitives, comportementales et physiques, représente l'ultime étape pour atteindre le but de démocratisation que s'est fixé l'école. ■

Schéma de M. Louis Vaney, Université de Genève, Directeur du Centre de Formation Continue pour Adultes, Co-responsable de l'ARSI (Atelier de Recherche et de Soutien à l'Intégration)

Trop souvent on confond Intégration avec Insertion et/ou Assimilation

INSERTION



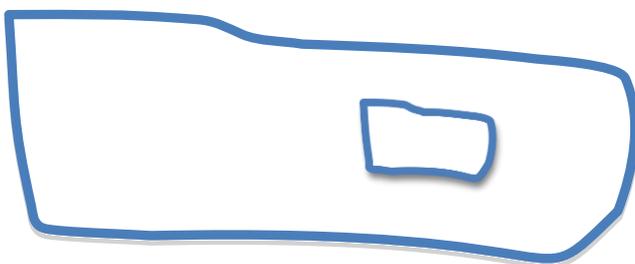
DROIT À LA DIFFÉRENCE

ASSIMILATION



DEVOIR DE RESSEMBLANCE

INTEGRATION



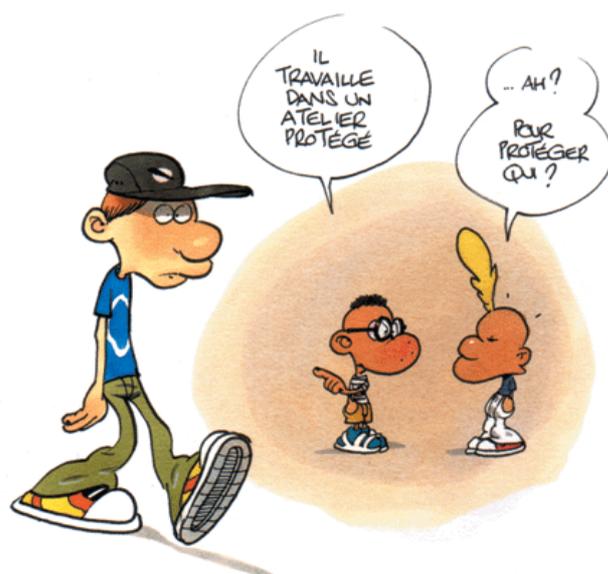
EQUILIBRE ENTRE LE DROIT À LA DIFFERENCE ET LE DEVOIR DE RESSEMBLANCE

L'accueil des élèves handicapés mentaux dans les classes

Les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés. Elles reconnaissent et prennent en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adaptent à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurent une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptées. Elles mettent en place un partenariat avec la communauté. Elles s'assurent que les appuis et les services fournis correspondent exactement aux besoins spécifiques quels que soient leurs niveaux.

À Martigny, depuis plus de vingt ans, « l'école refuse l'exclusion sous toutes ses formes et s'organise de façon à permettre à tout élève de suivre la classe avec les camarades de sa catégorie d'âge » selon l'article 5 de la Charte qui accompagne le projet d'établissement des écoles de cette ville. Dans la pratique, cela signifie que la Commune de Martigny a choisi des structures qui proposent le maintien de tous les écoliers dans les classes ordinaires pour autant que les intéressés (ou leurs parents) le souhaitent et à condition que des mesures d'accompagnement efficaces soient offertes.

Tous les enfants sont donc accueillis dans les écoles quels que soient leurs handicaps ou leurs difficultés. Le principe n'est pas de se demander à quelles conditions l'élève peut suivre la classe ordinaire mais plutôt de se demander pour quelles raisons et sur la base de quels critères il ne devrait plus être scolarisé avec les camarades de son âge. « Nous ne nous demandons jamais les raisons qui font que nous ne pouvons garder cet enfant en classe mais au lieu de cela, nous cherchons de quoi il a besoin pour que nous puissions le garder » explique une enseignante.



Dans le Canton de Neuchâtel, malgré le fait que, grâce à l'entrée en vigueur de la RPT, les élèves en situation de handicap ne sont plus considérés comme des assurés (AI), mais enfin comme des élèves, malgré le fait que le Canton ait ratifié l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, force est de constater que le regard sur le handicap n'a pas changé. Encore trop souvent, le premier réflexe est de dire : « Cet enfant ne peut pas suivre le programme, n'atteint pas les objectifs. Son comportement dérange la classe. Il ne peut donc pas rester dans la classe ». La culture de l'école spécialisée, mieux à même de dispenser un enseignement adapté à l'élève en situation de handicap est profondément ancré, en particulier lorsqu'il s'agit de handicap mental. Les enseignants, peu préparés à accueillir un élève trisomique, autiste ou vivant avec un handicap mental, s'angoissent à l'idée de ne pas être à la hauteur. De plus, le travail en duo pédagogique n'en est qu'à ses balbutiements. Les enseignants n'ont pas été formés à la culture de collaboration au sein même de leur « territoire classe ». Le fait de devoir accueillir dans la classe un autre enseignant est souvent ressenti comme envahissant et compliqué, tant il est vrai que les champs de compétences ne sont souvent pas assez clairement définis.

Mais pourquoi, alors que des classes spéciales ont été ouvertes pour accueillir ces élèves un peu particuliers, des parents veulent à tout pris mettre leur enfant en classe ordinaire ? N'auraient-ils pas accepté le handicap de leur enfant et le fait que celui-ci fréquente la même école que les enfants « normaux » leur donne-t-il l'illusion qu'il n'est « pas si handicapé que ça » ? Ont-ils peur que leur enfant fréquente des enfants encore plus handicapés que le leur au risque de freiner son évolution ? Peut-être que, pour certains parents, ces raisons les poussent à choisir la voie intégrative. Mais dans la majorité des cas, les parents, justement parce que handicap de leur enfant est accepté, défendent l'intégration d'un point de vue éthique : Leur enfant est une personne à part entière, a le droit de vivre dans son environnement familial, a droit à une scolarité proche de son lieu de vie, qui lui permette d'établir des relations avec les autres enfants de son village ou de son quartier. Le fait de fréquenter l'école ordinaire le stimulera probablement plus que la classe spécialisée. Il aura des modèles de comportement « normaux », qui l'aideront à se développer. Ceci pour autant que son intégration soit menée avec intelligence :

Qu'entend-t-on par intégration scolaire et soutien pédagogique ?

Un certain nombre d'ingrédients sont nécessaires pour que l'élève vivant avec un handicap mental puisse bénéficier de la scolarité en milieu ordinaire.

L'environnement doit être adapté : l'effectif de la classe sera réduit pour permettre à l'enseignant d'être disponible pour tous ; Si l'élève vit aussi avec un handicap physique, la classe sera aménagée de façon à pouvoir accueillir un fauteuil roulant par exemple.

L'enseignement doit être adapté : des objectifs sociaux et scolaires réalistes seront définis en collaboration avec tous les acteurs de l'intégration (enseignant titulaire de la classe, enseignant spécialisé, orthophoniste et/ou autre thérapeute, parents...). Et s'il est quelquefois nécessaire d'alléger l'horaire de l'élève, il est par contre déconseillé de l'intégrer de manière trop partielle, comme ça se pratique le plus souvent dans le canton. En effet, comment réussir à se faire une place au sein de la classe lorsqu'on ne

vient qu'un jour par semaine ? Comment l'enseignant peut-il mettre en place des apprentissages en si peu de temps ?

Comme le signale une enseignante neuchâteloise : « Quelques heures passées dans une [] classe permettent à chaque personne de découvrir l'autre, mais cela n'est pas suffisant pour réussir une vraie intégration ».

Le soutien pédagogique doit être adapté : l'enseignant spécialisé ne sera pas là uniquement pour l'élève ayant des besoins spécifiques, mais aussi pour soutenir l'enseignant titulaire. Il participera à la prise en charge du groupe classe en collaboration avec l'enseignant titulaire. Rien de pire qu'un enseignant « scotché » à l'élève particulier : c'est le meilleur moyen de le stigmatiser encore plus, de freiner les échanges naturels qui se créent entre élèves. Ce travail d'étroite collaboration ne va pas de soi ; il demande un gros effort aux enseignants et certains d'entre eux rechignent à accepter ce qu'ils considèrent comme un « intrus » dans leur classe. Nous avons souvent entendu un enseignant dire : « Je veux bien tenter d'accueillir cet élève mais je ne veux pas de soutien spécialisé ». Cette attitude peut compromettre sérieusement l'intégration de l'élève, car elle est tributaire uniquement de ce que l'enseignant peut « supporter » comme « dérangement », sans avoir aucune possibilité de partager les responsabilités et les tâches.

La formation des enseignants aussi bien du cursus normal, que du cursus spécialisé doit être adaptée : Pour que le soutien pédagogique soit efficace il faut impérativement que l'enseignant spécialisé soit acquis au principe d'intégration. Malheureusement, trop souvent, ce sont des enseignants persuadés que la prise en charge institutionnelle est meilleure, parce que c'est ce qu'ils ont appris en formation. Ils ne suivent les élèves en classe ordinaire que parce qu'ils en ont reçu le mandat. Pour que l'enseignant titulaire soit à l'aise, il faut qu'il ait reçu des outils de pédagogie différenciée lui permettant de faire face aux particularités d'apprentissages.

L'école intégrative oblige aussi à poser un regard différent sur le sens de l'évaluation, de la promotion dans le degré supérieur, à redéfinir les objectifs individuels et collectifs.

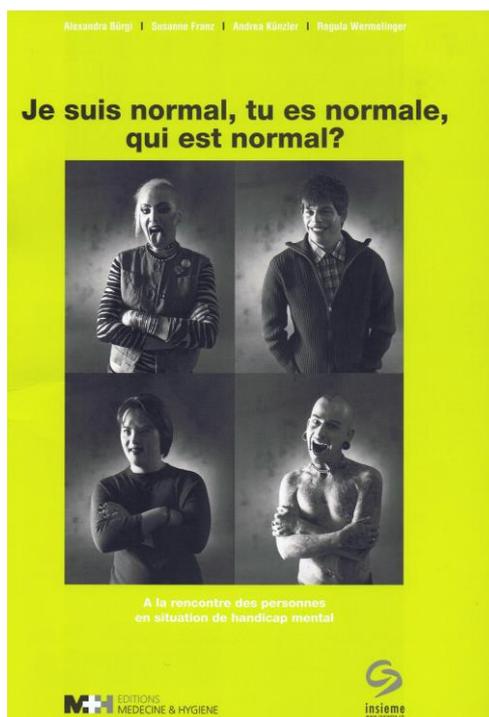
Joël Zaffran, dans son ouvrage « Quelle école pour les élèves handicapés » paru aux éditions La Découverte, en 2007, s'exprime ainsi : « Parmi toutes les formes d'intégration, on estime que l'intégration individuelle dans une classe ordinaire est celle qui répond le mieux à la notion de participation au sein d'une communauté élargie. C'est aussi cette forme qui présente le plus de difficultés. []. Elle favorise les rencontres entre les normaux et les anormaux, ingrédients d'une bonne estime de soi et d'une identité sociale. Ce type d'intégration scolaire possède un double caractère : il privilégie l'intégration sociale des élèves handicapés grâce à une socialisation scolaire propice aux échanges et au partage des idées et des valeurs ; il n'entraîne pas de facto une véritable inclusion scolaire, si on considère qu'une intégration scolaire ne se limite pas à l'inscription de l'élève dans une école ordinaire mais suppose la prise en compte de la diversité des besoins des élèves ainsi qu'une réelle inscription de chacun dans un tissu relationnel : tenir naturellement sa place parmi ses pairs sans que ces derniers assignent à l'élève une place déterminée autrement que par son statut de handicapé. []. L'intégration individuelle dans une classe ordinaire bouscule les habitudes des enseignants et bouleverse leurs repères. La présence d'un enfant handicapé à l'école

ordinaire peut être perçue comme une intrusion [].

En l'absence de préparation, de formation et de soutien, on peut craindre que l'intégration scolaire sépare plus qu'elle n'intègre, qu'elle exclue plus qu'elle n'inclue []. L'école est un espace où s'érigent des barrières si subtiles qu'elles en deviennent transparentes, et cependant si épaisses qu'elles empêchent les élèves handicapés de participer pleinement à la vie de l'établissement scolaire. []. L'intégration scolaire ne doit pas être une fin en soi mais un moyen, parmi d'autres, proposé à l'enfant de réaliser son parcours scolaire à la hauteur de ses capacités et selon son niveau d'adaptation de son environnement. »

Et, si, en fin de compte, les enseignants regardaient les élèves ayant des besoins spécifiques d'abord comme des enfants, avant de considérer le handicap, ils verraient que ces personnes ressemblent plus qu'on ne croit à des enfants ordinaires. Et le contact se ferait plus naturellement. Ils ont les compétences pour enseigner. Pour les questions spécifiques liées au handicap, les spécialistes mais surtout les parents sont là pour donner des pistes, répondre aux questions, aider à trouver des stratégies de communication et d'apprentissage. La collaboration avec les parents est essentielle, dans le respect des champs de compétences.

L'intégration, c'est une philosophie basée sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux et doivent être respectés et valorisés ; c'est une question de droits humains essentiels, un processus sans fin dans lequel les enfants et les adultes handicapés ont la possibilité de participer pleinement à TOUTES les activités de la communauté offertes à ceux qui n'ont pas de handicap.



E.T.



AUJOURD'HUI, NOUS ACCUEILONS BASIL QUI VIENT D'UNE ÉCOLE... SPÉCIALE... E. PASSERA UN JOUR PAR SEMAINE DANS NOTRE CLASSE ...



.. ET NOUS ALLONS COMMENCER PAR UNE RÉDACTION SUR LE SUJET : "COMMENT AVEZ-VOUS OCCUPÉ VÔTRE SOIRÉE D'HIER ?"

ÇA DOIT ÊTRE UNE ÉCOLE VACHEMENT SPÉCIALE

BO... BO... BO...



HIER SOIR ?

HIER SOIR ?

PPFF

CHAS PÔ. MOI ?



J'ai regardé la télé, y avait un ouesterne.

VOIÀ



SCAR... ERIN



P'TAIN, LE NOUVEAU, IL A RIEN COMPRIS

... TU VAS VOIR L'ENQUELAGE



BASIL... HEU... TU... HET...

C'EST TRÈS BIEN

TRÈS BIEN



TITELF ! TU TE MOQUES DE MOI ? TU ME RECOMMENCERAS ÇA POUR DEMAIN !!



PSST. DEUX CARAMIBAS SI TU ME PRENDS UN JOUR PAR SEMAINE DANS TON ÉCOLE ?

«N'écoutez pas ce qu'ils disent,

L'intégration scolaire est le thème de la journée romande de l'enseignement spécialisé qui aura lieu le 20 novembre prochain (voir page 10).

Cette journée est ouverte à tous et bénéficiera de l'apport du professeur Charles Gardou. (Réd.)

«Socialisation et acquisition de savoirs fondamentaux sont indissociables»

La question de l'intégration scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap s'avère aussi décisive qu'exigeante. Décisive, car la place que nos sociétés accordent aux victimes du handicap révèle aujourd'hui de coupables carences et soulève pour demain de cruciales interrogations. Exigeante, car elle engage à de profondes transformations de nos modes de penser et d'agir.

Or, comment impulser le mouvement intégratif? Comment dynamiser les structures? Comment éveiller la conscience de chacun? Comment résister à la culture ambiante, qui, souvent encore, n'accorde aux plus vulnérables qu'un droit de cité marginal? Faut-il, par la loi, contraindre les établissements scolaires à intégrer? Peut-on croire aux effets de moyens nouveaux sans agir en profondeur sur la culture? Quels sont les changements de modes de penser et d'agir à même de provoquer une «révolution» culturelle pacifique? **Quelles sont, à nos yeux, les voies obligées pour accompagner cette mutation fondamentale?**

La première voie est celle de la pleine reconnaissance de la variabilité individuelle des enfants affectés par une déficience. Une erreur, entretenue par nos représentations et toujours renouvelée, consiste à considérer qu'ils constituent un groupe homogène. On occulte alors leurs capacités originales, au profit de comparaisons ou de classifications hasardeuses et tout se passe comme si leur destin scolaire était préalablement dessiné.

La deuxième voie, celle de la flexibilité des itinéraires éducatifs, s'articule étroitement à la précédente. Elle invite à passer de la logique de la place à celle de la trajectoire et à considérer plutôt l'enfant dans une trajectoire en mouvement, avec une équipe, un projet, un parcours éducatif. La mosaïque des besoins implique la pluralité des itinéraires et des formes, c'est-à-dire des parcours personnalisés, évolutifs, souples, dans le milieu le moins restrictif possible.

«Quelle est la crédibilité d'une école qui, en même temps, exclut et se dit contre l'exclusion»

Mais cette flexibilité n'exclut pas la continuité éducative et pédagogique, qui constitue la **troisième voie**. On ne traite pas l'enfant handicapé à égalité avec les autres lorsque, par des décisions arbitraires, on provoque des ruptures dans son parcours. On ne fait, au contraire, qu'intensifier sa vulnérabilité et entraver son devenir. On n'assure pas non plus la continuité par des pratiques en trompe-l'œil, où l'enfant handicapé, présent physiquement dans une classe, demeure privé de toute occasion de participation et d'apprentissage.

L'entrecroisement des regards et des compétences représente la **quatrième voie**. L'efficacité des pratiques s'évanouit souvent en un traitement parcellisé: d'où la nécessité de passer de la logique des cloisons à celle des passerelles. Au compartimentage, l'intégration exige de substituer l'action d'un plateau pluridisciplinaire de professionnels, aux cultures, aux ressources, aux missions et aux modes de fonctionnement différents, ce qui sous-tend de profondes évolutions à la fois des pratiques institutionnelles et de la fonction enseignante elle-même. Ce qui implique simultanément la réaffirmation du rôle unique et inégalable de la famille.

La cinquième voie est celle d'une promotion résolue des ressources individuelles, même les plus ténues. En effet, la résignation, la désespérance guettent les enseignants, tentés de se représenter l'enfant en négatif, de se polariser sur son déficit objectif, de sombrer *in fine* dans le fatalisme face à la lenteur de ses progrès et à l'incertitude de son avenir. Or, rien ne peut pourtant aboutir, dans l'action pédagogique auprès d'un enfant en difficulté, sans espérances «exagérées».

La sixième voie passe par un droit fondamental, qui découle de celui d'intégration et donne corps à la proclamation européenne du principe de non-discrimination, contenue dans l'article 13 du Traité d'Amsterdam: c'est le droit à la compensation, qui recouvre, non seulement les aides humaines ou techniques, les dispositions environnementales, mais également l'ensemble des adaptations éducatives et pédagogiques. Il appartient à l'école de le traduire en actes, afin de permettre aux enfants en situation de handicap de trouver durablement leur place dans l'éco-

regardez ce qu'ils font.»

le et d'en tirer profit. Ce droit procède concrètement de la capacité de l'enseignant à ajuster les programmes, les méthodes et les démarches; à aménager les rythmes pour faciliter la construction des savoirs; à imaginer sans cesse de nouveaux «plans pédagogiques inclinés».

La septième voie vise la conciliation entre les ambitions éducatives et les objectifs scolaires, afin de prévenir les deux excès susceptibles de compromettre le processus intégratif. On peut, d'un côté, socialiser sans enseigner: à trop prendre en compte le handicap, on désinvestit le scolaire, pour privilégier les seuls apprentissages relationnels. A l'inverse, on peut enseigner sans socialiser: en ce cas, on nie le handicap et les difficultés réelles qui lui sont liées, pour n'admettre que le savoir. Socialisation et acquisition de savoirs fondamentaux sont indissociables. A disjoindre ces dimensions, naturellement imbriquées, et à négliger l'une d'elles, on compromet la réussite de l'intégration scolaire que l'on prétend servir, en brouillant son image.

Si l'on attend de l'école qu'elle enseigne et socialise, on espère aussi qu'elle s'ouvre plus largement. Or, quelle aide lui offre-t-on pour réussir ce pari qui la concerne dans son entier, de la maternelle à l'université? Cette question déterminante de la formation représente la huitième voie. La scolarisation des élèves handicapés sollicite des compétences professionnelles avérées, dépassant le dévouement, la vocation ou l'œuvre de bienfaisance. On ne peut continuer ni à considérer les maîtres comme des missionnaires laïcs, ni à oublier les difficultés concrètes inhérentes à l'intégration, donnant aux enseignants l'impression d'assumer un rôle qui dépasse leur métier. Il y a urgence à former un enseignant professionnel et médiateur de l'intégration: la simple sensibilisation, le bricolage informatif n'y suffisent pas.

«N'écoutez pas ce qu'ils disent, regardez ce qu'ils font.»: Cette belle phrase de Bergson indique la dernière voie, qui détermine toutes les précédentes: c'est celle de la congruence entre les intentions, les textes, les recommandations et leur traduction concrète dans la réalité. Si les discours brillent par leur générosité, la mise en actes reste trop pâle et défailante. Quelle est la crédibilité

d'une école qui, en même temps, exclut et se dit contre l'exclusion? Peut-on continuer à accepter que l'accueil des enfants handicapés en milieu ordinaire reste encore l'affaire de l'opiniâtreté des parents et de la bonne volonté de quelques enseignants? Qu'est-ce qui autorise a priori à priver un enfant de fréquenter l'école, avec les aides requises? A quel titre un établissement scolaire peut-il s'exonérer de sa mission d'accueil?

Pour conclure, nous ne pouvons pas, nous semble-t-il, espérer réussir l'intégration scolaire sans susciter cette profonde transformation culturelle, qui consiste à triompher de la fragmentation qui organise aujourd'hui notre matrice culturelle, en menaçant notre unité.

«La scolarisation des élèves handicapés sollicite des compétences professionnelles avérées»

Charles Gardou

Charles Gardou, professeur des universités, est directeur du Département des sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon 2.

Parallèlement à l'enseignement universitaire, Charles Gardou dirige au sein de la formation doctorale un laboratoire de recherche sur les situations de handicap. Complémentairement, en 1995, il a fondé un Collectif de recherche «Situations de handicap, éducation, sociétés» qui regroupe des chercheurs en provenance de l'Europe entière.

A ces divers titres, Charles Gardou est expert auprès de différents organismes et instances. Il fait notamment partie d'un groupe de travail mandaté par le Ministère de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Handicapées dans la perspective de la révision d'une loi concernant l'éducation, la scolarisation, la formation et l'insertion professionnelle des personnes handicapées.

Charles Gardou est l'auteur de nombreux articles dans diverses revues et de plusieurs ouvrages publiés dans la Collection Connaissances de l'Éducation, dont il assure la direction aux Editions ERES.

Partant de l'expérience directe des acteurs concernés ou impliqués, Charles Gardou tente de comprendre et de donner à comprendre la situation de handicap et ses résonances multiples. Il s'efforce ainsi de cerner les formes nouvelles que peut prendre l'action éducative.

Cela le conduit à «questionner» les finalités susceptibles de donner sens et souffle aux efforts éducatifs déployés. Il s'intéresse enfin aux modalités de formation pouvant amener les professionnels à l'engagement éducatif qu'exigent les contraintes et que permettent les ressources propres aux sujets en situation de handicap.

Ses recherches et travaux en cours sont consacrés à la question de l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés et, spécifiquement, à la notion de «culture de l'intégration».

“L’intégration n’est pas un luxe”

Ces dernières années, de nombreux cantons ont fait un pas en direction de l’intégration des enfants avec besoins spécifiques dans les classes ordinaires. Le pédagogue Georg Feuser s’engage depuis plus de quarante ans en faveur d’une école ordinaire ouverte à tous. Il explique sa vision de l’intégration.

Propos recueillis par Tanja Aebli / Traduction: France Santi / Photo: Vera Markus

Georg Feuser, vous êtes le fondateur de la “pédagogie générale”. Que recouvre en fait ce terme?

Il s’agit d’une méthode pédagogique qui soutient sans exclusion les enfants d’origines et de niveaux différents. Cette pédagogie a pour but de dispenser un enseignement commun à tous les êtres humains, quel que soit le type ou le degré de handicap, au lieu de leur proposer un enseignement séparé dans des écoles spécialisées et ordinaires.

Cela fait-il sens d’intégrer un écolier en situation de handicap mental et physique sévère dans une classe ordinaire?

Sur la base de recherches menées en sciences humaines, on sait que les enfants même sévèrement handicapés gagnent à être intégrés dans une communauté d’apprentissage hétérogène. Leurs progrès sont alors immenses, comme le prouvent les observations que j’ai pu mener durant plus de douze ans de travail sur le terrain. Mais il est important de commencer l’intégration très tôt, dès le jardin d’enfants. A cet âge une sonde, un fauteuil roulant ou une assistance personnelle sont considérés par les camarades valides comme allant de soi et ne provoquent aucune attitude de rejet.

A quoi devrait ressembler un cours dans une classe intégrative quand un élève avec handicap mental y prend part?

Au premier plan se trouve le “travail orienté vers un projet”, car les enfants n’apprennent pas en unités de temps mais en unités de sens. Ainsi, dans les cours orientés vers un projet, les pauses ne suivent plus le diktat du découpage horaire, mais sont instaurées selon les besoins. Prenons un exemple. Dans une classe intégrative, le projet de cours avait pour question de départ “Que deviennent les déchets dans notre ville?”. En partant de cette interrogation, un enfant autiste, qui réagit à tout ce qui brille à la lumière, a reçu pour consigne de



Dans les cours intégratifs, tous les élèves atteignent le maximum de leur capacité d’apprentissage.

trier tous les objets en métal, d’autres ont eu pour tâche d’en calculer le poids, un troisième groupe s’est occupé de lister les éléments chimiques de chaque alliage métallique. Dans un cours orienté vers le projet, on retrouve tout ce qui est enseigné dans les branches classiques. Le français, l’anglais et d’autres langues ont également été utilisés et les enseignants concernés ont été progressivement intégrés à la leçon. Un cours si perméable et interdisciplinaire permet de s’adapter parfaitement au rythme et au niveau de chaque enfant.

Les enseignants montrent encore une certaine réticence vis-à-vis des formes d’enseignement intégratif. Ils prétendent que cela représente plus de travail sans moyen supplémentaire.

Les enseignants me disent souvent qu’ils ont assez de problèmes en classe et me demandent de ne pas ajouter celui du handicap. Il faut

prendre leur inquiétude au sérieux, bien qu'elle soit infondée. Car quand les enseignants et les spécialistes forment une équipe autour de l'enfant avec besoins éducatifs spécifiques, une autre dynamique s'enclenche. L'enseignant n'est plus seul et les problèmes sont résolus dans un contexte plus large. Les mesures du taux de satisfaction professionnelle prouvent que celle-ci augmente sensiblement lorsqu'il y a intégration. Je ne veux cependant pas enjoliver la réalité: les premières années sont très difficiles. Cela revient à vouloir faire passer un chameau par le chas d'une aiguille.

De leur côté, les parents d'enfants en situation de handicap mental ont peur de voir le soutien passer à la trappe.

Si le processus intégratif revient à ce que l'enfant avec besoins spécifiques se retrouve assis dans un coin et uniquement actif lorsque la ou le pédagogue spécialisé est présent, il ne s'agit pas d'intégration. L'intégration doit se construire sur une réforme de l'école ordinaire. Il ne suffit pas juste de placer des enseignants spécialisés en classe. Il est nécessaire d'opérer un changement total de système, soit d'abandonner les cours classiques. Dans le système orienté vers le projet, les enfants sont constamment impliqués: ils reçoivent un nombre incalculable d'idées et de possibilités pour participer. L'enfant avec besoins spécifiques profite beaucoup de ses camarades qui l'incitent à collaborer. Bien entendu, pour qu'un tel cours fonctionne, il faut avoir suffisamment de ressources en personnel à disposition.

Et que dire aux autres parents qui craignent que le niveau ne baisse à cause de la présence d'élèves en situation de handicap mental?

Cette crainte est infondée. L'intégration est la forme de scolarité la plus étudiée et il est prouvé que les enfants valides ne sont pas du tout freinés. Quand un cours est orienté vers le projet et non plus donné de façon "magistrale", les enfants vivent une stimulation immense. Les plus rapides trouvent vite la solution du problème, mais c'est seulement une fois qu'ils doivent expliquer aux autres élèves comment arriver au résultat qu'ils constatent ce qu'ils n'ont pas encore compris.

L'enseignement suisse est actuellement en mutation. Comment jugez-vous les efforts d'intégration menés aujourd'hui dans différents cantons?

Je salue le fait que l'intégration soit préférée au système séparatif, notamment dans les dispositions légales. Mais l'évolution actuelle dans les cantons me préoccupe. Notamment du fait que l'intégration de jeunes en situation de handicap lourd n'est pratiquement jamais discutée. On crée ainsi deux nouvelles catégories d'enfants: ceux qui peuvent être intégrés et ceux qui ne le peuvent pas. Avec pour conséquence probable que l'école spécialisée devienne le réceptacle des élèves les plus sévèrement handicapés dont l'école ordinaire ne veut pas. Je constate aussi aujourd'hui le manque de volonté de changer réellement le système scolaire. Pourtant, si l'intégration se limite à accueillir quelques enfants handicapés au sein du système actuel, c'est tout le processus d'intégration qui risque d'échouer.

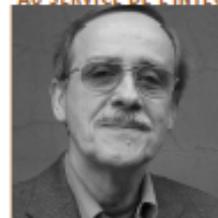
Vous projetez une image bien pessimiste...

Je constate souvent chez les enseignants la présence d'une volonté de changement. Les parents se montrent aussi prêts à ce que l'école ordinaire accueille des enfants handicapés. Je vois des initiatives positives un peu partout, mais je crains, en effet, que ces processus d'intégration ne soient arrêtés par des cadres légaux et un manque de ressources.

Vous êtes bientôt à la retraite. Quel bilan tirez-vous de vos quarante années d'engagement en faveur de l'intégration?

Je suis aujourd'hui convaincu que les cours qui regroupent enfants handicapés et enfants valides sont une nécessité: l'intégration est la seule voie d'avenir pour la communauté humaine. Nous avons besoin d'une société composée de personnes avec des compétences diverses. L'intégration n'est pas un luxe pédagogique, mais une stratégie de survie pour l'avenir. Elle garantit que les enfants – qu'ils soient handicapés ou surdoués – progressent, ce qui n'est pas possible avec l'actuel système séparatif. Dans les cours intégratifs, tous les élèves sont menés au maximum de leur capacité d'apprentissage. J'ajouterais, pour finir, que l'intégration ne signifie pas faire comme si tous les élèves étaient égaux, mais, au contraire, permettre la plus grande diversité possible. Il s'agit d'apprendre de façon différente dans une situation commune.

AU SERVICE DE L'INTÉGRATION



Georg Feuser (1941) est professeur de pédagogie spécialisée à l'Université de Brême (All) et professeur invité à l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Zurich. Avec la "pédagogie générale", il a développé un concept d'intégration radical. Depuis les années 1970, il a testé ce concept au niveau pratique et l'a accompagné scientifiquement. Dans sa pratique thérapeutique et pédagogique, il s'occupe également – toujours dans le sens d'une plus grande intégration – des questions d'intervention en situation de crise, de thérapie et de réhabilitation d'enfants, de jeunes et d'adultes en situation de handicap sévère, mental ou psychique. Pour eux, il a développé une thérapie (Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungstherapie) qui permet à des personnes dans l'impossibilité de suivre une thérapie de reprendre une démarche thérapeutique.

A consulter: www.georg-feuser.com (en allemand).

Photo: dr

Une bonne convergence entre éthique et pratique

Interview parue dans l'Éducateur, avril 1999 ; propos recueillis par Cilette Cretton

Ils enseignent tous deux dans la même classe :

Jean-Pierre Nater est titulaire d'une 6P, Jean-Jacques Matthey est enseignant spécialisé. Depuis plusieurs années, ce duo collabore à la gestion d'une classe d'où aucun enfant n'est exclu ni en raison de sa langue, ni en raison des difficultés scolaires rencontrées.

Comment en est-on arrivé, dans les classes de Martigny, à scolariser ensemble tous les élèves quelques que soient leurs difficultés ?

JPN : Il y a plus de dix ans déjà, des élèves qui étaient préalablement scolarisés en dehors de nos écoles en raison de leur handicap mental, ont intégré les bâtiments de l'école primaire de la ville. Ils étaient d'abord simplement sous le même toit que les autres. Puis, petit à petit, ils ont eu l'occasion de participer à certaines activités avec les autres enfants : activités manuelles, chant, gymnastique. Certains ont alors été intégrés dans les classes ordinaires tout en recevant des appuis particuliers, hors de la classe.

Puis les enseignants d'appuis sont venus dans nos classes, d'abord une heure ou deux par semaine et davantage lorsque c'était nécessaire.

Qu'est qui a motivé cette démarche ?

JJM : Je pense que cela posait un problème éthique à tout le monde : il n'était pas normal d'exclure certains élèves qui pouvaient pourtant très bien vivre avec les autres, réaliser des apprentissages, tout particulièrement au plan social, apprendre toutes les règles implicites auxquelles s'initient les écoliers. Il n'était pas naturel qu'on les empêche de vivre ensemble. Il me semble que c'est un droit des enfants.

Peut-on penser que ces initiatives correspondaient à une période où l'on attachait un peu moins d'importance à l'instruction et où l'on commençait à mettre l'accent sur d'autres compétences ?

JJM : C'est vrai que l'on parlait alors des savoirs-faire et des savoirs-être et non plus seulement des savoirs purs. Lorsqu'on s'intéressait uniquement à des apprentissages purement scolaires, on estimait en effet que ceux qui ne pouvaient pas réaliser ces apprentissages ne pouvaient pas demeurer avec les autres. On avait une vision beaucoup moins globale des apprentissages qu'aujourd'hui.

Aviez-vous l'impression auparavant que les populations scolaires étaient homogènes ?

JJM : Elles n'étaient pas homogènes. On y parlait beaucoup de sélection. On savait bien sûr qu'il y avait des différences entre les élèves – certains apprenaient plus vite que d'autres – mais on s'appliquait à suivre un programme identique pour tous.

JPN : Je crois qu'on ne se posait pas la vraiment la question. Pour notre confort évidemment, il était préférable d'avoir une classe dite homogène. On avançait avec tout le groupe en suivant le programme. Quand les résultats ne suivaient pas, on se disait que certains élèves n'étaient pas capables de les obtenir.

Avec l'augmentation des effectifs de population étrangère, l'idée d'homogénéité en a pris un coup...

JPN : Effectivement, cela a contribué à casser cette idée d'homogénéité et à prendre conscience des différences. Avec des enfants qui ne parlaient pas la même langue que nous, il était plus facile d'admettre une certaine hétérogénéité de la classe.

JJM : Cela nous aidait à apprécier les différences et à nous ouvrir un peu. C'est incroyable ce que nous apporte toute cette diversité de vécus. Cet après-midi, par exemple, un élève va nous apporter des *maracujas*, nous les faire goûter. C'est un élève qui a beaucoup de problèmes, mais il a un rôle à jouer, il apporte une contribution originale, une connaissance à tous les autres.

La démarche d'intégration est-elle partie de l'autorité scolaire, des familles des enseignants ?

JPN : Chez nous, cette démarche est certainement due d'abord à la volonté du directeur, qui a donné les impulsions nécessaires, en raison d'une philosophie qu'un certain nombre d'enseignants partageaient avec lui.

JJM : Personnellement, cela correspondait tout à fait à mon éthique du refus de l'exclusion. J'étais donc favorable à une telle orientation. En fixant certains de ces principes, on donnait une certaine image à notre école. Celles et ceux qui viennent enseigner à Martigny savent aujourd'hui à quoi s'attendre et quelle philosophie soutient nos pratiques. Moi, cela m'a mis à l'aise. Cela m'a permis de mettre en accord ma pratique et mon éthique.

Quelle a été votre réaction lorsqu'on vous a demandé d'intégrer dans vos classes des élèves qui préalablement étaient scolarisés dans des classes « spéciales » ?

JPN : Je ne peux que reprendre ce que vient de dire mon ami Jean-Jacques : Pour moi aussi, cela correspond tout à fait à ce que j'ai envie de vivre, de penser. Cela s'est d'ailleurs fait petit à petit, en suivant des étapes d'intégration progressive. Chaque étape s'est très passée. Les élèves de la classe ont toujours très bien réagi. C'est donc devenu tout naturel. Il y a une complicité spontanée qui se crée entre les enfants. J'ai toujours senti que c'était la direction dans laquelle il fallait aller. J'en suis absolument persuadé. Je me souviens qu'à l'époque où nous intégrions des élèves avec cours d'appuis à l'extérieur, un enseignant d'un autre canton, qui était venu visiter ma classe, m'avait demandé si j'envisageais une intégration totale. Je lui avais répondu que cela ne faisait aucun doute mais qu'il y avait encore quelques obstacles à franchir et qu'il faudrait bénéficier de conditions qui permettraient cela. L'année suivante déjà, nous avons franchi ce cap.

L'école infantine a été la première à accueillir des enfants différents...

JJM : L'expérience a effectivement démarré dans les petits degrés. Tout simplement, les élèves n'étaient pas exclus de la classe qui correspondait à leur âge en raison de difficultés particulières. Elle s'est poursuivie chaque année, au degré suivant. Les enseignants avaient le temps de s'y préparer. Ils savaient qu'un jour, leur tour viendrait et pouvaient se faire à cette idée.

Comment cela se passe-t-il concrètement dans votre classe ?

JPN : Nous avons eu deux sortes d'expériences, puisque c'est la deuxième fois (propos tenus dans le contexte de l'année scolaire 98-99) que nous suivons une classe durant deux années, soit en 5P et 6P. La première fois, il y avait 4 enfants lourdement handicapés (3-4ans de retard scolaire) qui ont d'ailleurs appris à lire en 5P. Comme nous sommes deux, soit un titulaire et un enseignant spécialisé, ces enfants suivaient un programme le plus souvent spécifique en français et en mathématiques. Mais si l'on ne pouvait que rarement les faire travailler ces branches avec les autres élèves, les activités étaient synchronisées durant les mêmes périodes. Par contre, dans les autres disciplines, le groupe classe était systématiquement reconstitué.

JJM : Avec la volée actuelle, les écarts sont moindres puisque les élèves en difficulté ont deux à trois ans de retard scolaire. Ils suivent donc le même programme, adapté, bien sûr. Ils participent à tous les cours, y compris l'allemand, entendent parler de tout ce qui compose le programme de 6P.

Même si nous sommes conscients qu'il leur est impossible d'assimiler tout le programme, nous refusons de les priver du bain culturel auquel tout élève a droit.

D'ailleurs, le nourrisson a-t-il un programme choisi et adapté pour lui, pour l'apprentissage de la langue ? Avoir des objectifs adaptés et précis ne peut qu'orienter notre pédagogie. Attention à ne pas réduire et cloisonner notre enseignement à des objectifs à atteindre à tout prix ! Cela provoque, à mon avis, la démotivation le manque de créativité, l'incapacité à transférer les apprentissages et donc à maîtriser les situations nouvelles.

Et comment l'évaluation se fait-elle ?

JJM : Ils ne sont pas soumis exactement aux mêmes examens que les autres, mais sont évalués sur la base des apprentissages qu'ils ont effectivement réalisés et de leurs objectifs propres.

Et les effectifs ?

JPN : Dans la première volée, il y avait vingt-deux élèves, dont quatre avec de grosses difficultés. Dans la seconde volée, il y en a vingt-trois dont huit en difficulté. La première expérience était plus facile à gérer, car les groupes étaient très différents. Le groupe fort était plus dynamique. Comme nous travaillons beaucoup sur ce que les élèves apportent, il n'est pas indifférent d'avoir dans la classe des éléments dynamiques ou non. C'est moins le cas avec la classe actuelle. En revanche, les élèves ont davantage d'expériences communes. Ils ne sont plus séparés pour des activités. On le constate tout particulièrement dans l'affectation des deux locaux (La cloison a été abattue entre deux salles de classe ordinaires) contigus et ouverts dont nous disposons.

La première fois, l'une des salles était clairement celle de l'enseignant spécialisé. Aujourd'hui, ils disent que c'est la salle des ordinateurs.

Quelles conditions vous paraissent nécessaires pour pratiquer ainsi ?

JPN : Il faut déjà des enseignants qui s'entendent bien, qui partagent la même vision du travail, qui ont une bonne complicité. Ce que je craignais au départ c'était le temps que nous allions devoir consacrer à nos échanges et aux concertations. Finalement, cette inquiétude n'était pas fondée. On travaille ensemble et s'il y a une bonne

convergence de vue, les attitudes de synchronisent d'elles-mêmes.

JJM : Il faut avoir aussi l'espace nécessaire, pour que l'on puisse bouger, travailler soit ensemble soit séparément.

L'espace est-il selon vous plus important que les effectifs ?

JJM : Cela dépend quand même du type d'élèves que nous avons. J'ai eu parfois des élèves très lourdement handicapés. Il n'aurait pas été possible d'en avoir plusieurs comme ça.

Comment les parents ont-ils réagi à ces formes d'intégration ?

JPN : Je n'ai jamais ressenti de réactions réellement négatives de la part des parents, tout au plus quelques craintes. L'an dernier, par exemple, un père avait manifesté un peu de résistance. Cela tenait d'ailleurs autant au fait que nous étions branchés sur Internet qu'à la population d'élèves. Il avait peur que son fils perde son temps. Cette année, il est venu à la réunion de parents complètement métamorphosé.

Et à quoi l'attribuez-vous ?

JJM : Son fils s'est beaucoup ouvert durant cette année et il a dû transmettre une autre image de l'école que celle que son père en avait. Il nous a même dit : « *C'est incroyable mais mon fils nous rend moins racistes...il réagit par rapport à ce qu'on dit ; on ne peut plus être raciste* ». Il faut dire que nous avons beaucoup d'élèves étrangers dans notre classe. Avec Internet, les élèves ont beaucoup d'occasion de lire, d'écrire, de correspondre avec l'extérieur. Ils le font avec plaisir et progressent tout naturellement. Ils n'ont jamais travaillé autant et aussi spontanément que maintenant.

Et les parents d'enfants en difficulté ?

JPN : Ils préfèrent que leurs enfants soient scolarisés avec les autres, c'est évident. Je crois d'ailleurs que le simple fait pour un enfant de pouvoir répondre, quand on lui pose la question de savoir dans quelle classe il va, qu'il est en 3P, en 4P ou en 5P, comme les autres, est déjà quelque chose d'énorme pour sa propre image. Il n'est plus étiqueté « classe spéciale ».

JJM : Pour avoir enseigné dans les classes spéciales, je puis dire que la différence est très grande, au niveau de la stimulation générale, des exemples à suivre, de l'imitation par exemple. Dans les classes spéciales, il n'y a plus de référence sociale correcte. On ne sait pas où placer la barre des exigences non plus.

Et les élèves en difficulté, comment réagissent-ils ?

JPN : Les élèves que nous avons aujourd'hui ont toujours été scolarisés avec les autres enfants. Cela ne leur pose pas de problème. Ils trouvent cela naturel. Et d'ailleurs, ils ne peuvent pas comparer leur situation à un système qu'ils n'ont jamais connu. Ils ont pourtant conscience de leurs difficultés. Nous n'essayons pas de les cacher. Nous ne trichons pas avec eux.

JJM : Ils développent d'ailleurs des stratégies qui sont assez fréquentes dans la vie courante de tout le monde, en faisant semblant d'avoir compris, par exemple. Lorsque les élèves en difficulté étaient placés dans des classes conçues exprès pour eux, ils pouvaient entretenir l'illusion d'être forts, d'être bons dans des domaines où l'écart est pourtant très grand avec les autres. Le milieu était très protégé. Rien ne

garantissait pourtant que cette protection dure au-delà de la scolarité.

Comment se comportent les autres élèves avec eux ?

JJM : Quand un élève en difficulté doit s'exprimer devant toute la classe, on constate que les autres écoutent avec beaucoup plus d'attention. On dirait même qu'ils les portent, qu'ils craignent que ça ne marche pas. Ils sont d'ailleurs solidaires avec eux, contre nous, lorsque nous nous montrons critiques à l'égard du travail d'un élève à problème.

Que changeriez-vous dans les structures, ou dans le système en général pour pouvoir mieux travailler encore ?

JJM : Je pense que je changerais le système d'évaluation. Pour l'instant, nos élèves passent des examens pour faire comme tout le monde. Cela ne favorise en rien leurs apprentissages. Je pense aussi que l'on devrait lever certaines contraintes de programme. Je peux le faire avec les élèves en difficultés. Mon collègue ne peut pas prendre de libertés avec les autres.

JPN : C'est une des grandes différences que je constate entre les enseignants spécialisés et les titulaires de classe. L'enseignant spécialisé prend les élèves à un certain niveau, il doit les conduire le plus loin possible. Pour nous, les objectifs sont fixés d'avance, quel que soit le niveau atteint préalablement par les élèves. Pour certains élèves, qui ont pourtant fait de grands progrès, il est parfois frustrant de constater que la distance au but fixé demeure toujours très grande et que les examens, par exemple, ne reflètent pas les progrès réellement accomplis.



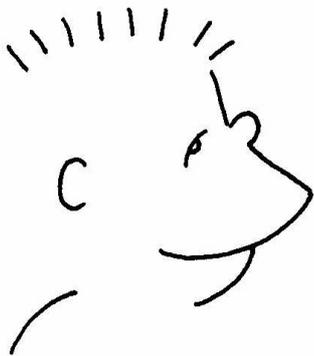
Louis est trop vif



Anne est désordonnée



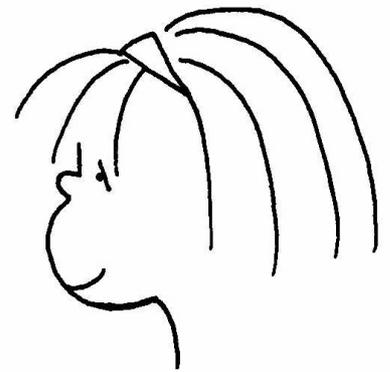
Pierre est aboulisque



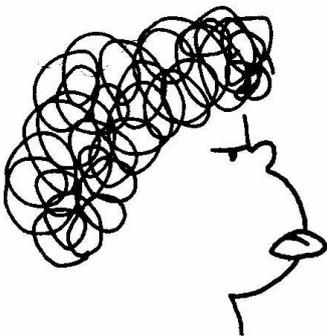
Henry est sous-doué



Charles est caractériel



Louise est trop timide



Marie est mal élevée



Seul Joseph est normal



Signé: la maitresse

SOUTIEN PEDAGOGIQUE SPÉCIALISÉ

destiné aux élèves en situation de handicap mental et aux élèves relevant de troubles du spectre autistique (TSA)

1. Organisation

L'OES rend les décisions relatives à l'octroi des prestations de soutien pédagogique spécialisé.

Les enseignants de soutien sont rattachés au domaine de compétences école spécialisée de la Fondation Les Perce-Neige.

2. Elèves concernés

Le soutien scolaire est destiné aux élèves en situation de handicap mental ainsi qu'aux élèves atteints d'autisme ou de troubles du spectre autistique (TSA).

Les élèves concernés fréquentent à plein temps les classes régulières de l'école publique.

Seul un diagnostic posé par un médecin permet de valider l'hypothèse de la présence d'un trouble reconnu.

3. Procédure de demande de soutien

L'enseignant titulaire, ou les parents si l'enfant n'est pas encore scolarisé, initie la demande de soutien auprès de l'office de l'enseignement spécialisé selon la procédure officielle:

www.ne.ch/oes

(cf. soutien pédagogique spécialisé / SPS)

4. Prise en charge

Selon les besoins particuliers, l'élève bénéficie de une à plusieurs périodes de soutien individuel hebdomadaire.

Le soutien a lieu pendant les heures de classe. Une collaboration étroite s'établit entre les enseignant(e)s.

5. Missions

Favoriser l'intégration scolaire et sociale de l'élève.

Accompagner et soutenir l'apprentissage des notions scolaires étudiées en classe.

Aider à renforcer le lien entre l'école, la famille et les autres intervenants éventuels.

Informé, sensibiliser et soutenir les enseignants titulaires.

Favoriser l'échange et le partage d'expériences communes avec le groupe classe.

6. Objectifs

En collaboration avec le titulaire, ces objectifs doivent permettre à l'enfant en situation de handicap d'être un élève de la classe.

Offrir à l'élève des supports d'enseignement et des situations d'apprentissage adaptés.

Moduler les interventions de soutien pour l'élève en fonction du contexte et des besoins.

Permettre à l'élève de remplir une majorité des rôles sociaux valorisés dans la classe¹.

Evaluer et actualiser le projet pédagogique individualisé (PPI)².

Participer à l'évaluation du projet scolaire individualisé (PSI)³.

¹ il s'agit de la participation aux rôles rencontrés dans la classe, par exemples: apprendre, faire partie d'un groupe, avoir une place, du matériel, etc.

² il s'agit de l'ensemble des objectifs posés pour une année scolaire sur le plan cognitif et social

³ il s'agit du projet d'intégration porté par l'école pour toute la scolarité obligatoire.

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FAMILLE, OFFICE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ Ecluse 67

2001 Neuchâtel

☎ 032 889 89 11

Fax 032 889 62 77

www.ne.ch/oes

Inspectrice de l'enseignement spécialisé

Rébecca Veillard

Ecluse 67

Case postale 3016

2000 Neuchâtel

☎ 032 889 58 55

☎ 079 403 22 78

☎ Rebecca.Veillard@ne.ch

**Fondation Les Perce-Neige,
Domaine de compétences Ecole spécialisées**

Secrétariat

Michelle Veuve

Ch. Mont Loisir 23°

2208 Les Hauts-Geneveys

☎ 032 854 22 67

☎ michelle.veuve@ne.ch

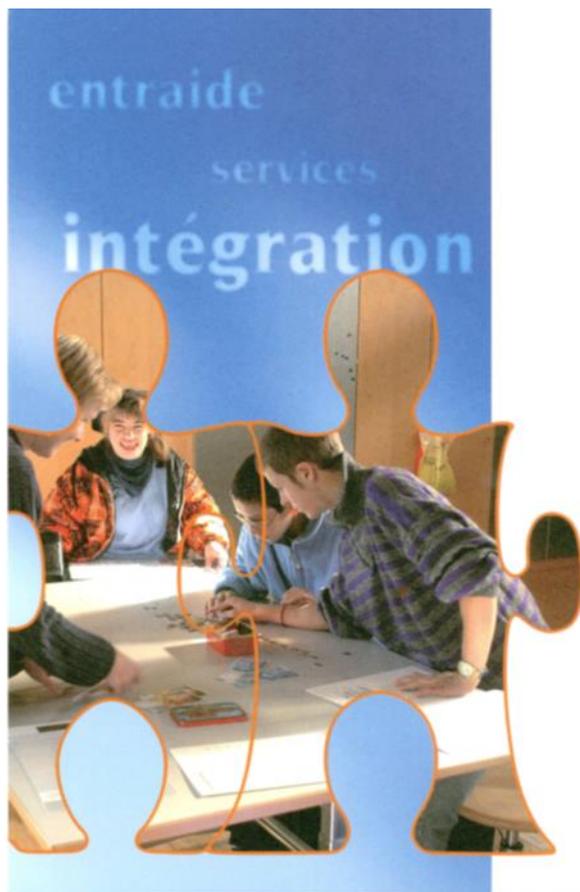
Maîtresse principale

Dominique Schneider Taillard

☎ 079 301 69 63

☎ dominique.schneidertailard@ne.ch

Tiré du site : www.ne.ch/oes, le 7 février 2015



Bibliographie

La liste n'est de loin pas exhaustive

A. DOCUMENTATION

Des Modèles de Service pour favoriser l'intégration scolaire.

Sous la direction de Nathalie S. Trépanier et Mélanie Paré
Presses de l'Université du Québec, 2010

A l'école de la différence : Educateur n° spécial 7 mai 2010.

Syndicat des enseignants romands, CP 899, 1920 Martigny
www.le-ser.ch www.revue-educateur.ch

La pédagogie spécialisée. Bulletin de la CIIP n° 25, juin 2011

www.ciip.ch

Intégration : l'école en changement

Isaline Panchaud Mingrone/Heidi Lauper
Ed. Haupt, 2001 (www.haupt.ch)

Quelle école pour les élèves handicapés ?

Joël Zaffran
Ed. La Découverte, 2007

Scolarisation des élèves atteints de trisomie 21

Sandy Alton, adaptation française par Art 21
Brochure informative pour enseignants et assistants en classe
Association Romande Trisomie 21 : www.t21.ch, 2011

Guide et Directives pour les projets d'intégration d'élèves en situation de handicap mental ou connaissant un trouble envahissant du développement, au bénéfice de mesures de formation scolaire spéciale de l'OES, dans les classes de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel

Service de l'enseignement obligatoire, 2008

Vous avez dit...pédagogie ? Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société

Université de Neuchâtel n°47, oct. 1997

Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux

Unesco, 1994

Educateur 6/2000 : Tous différents

Syndicat des enseignants romands, CP 899, 1920, Martigny
www.le-ser.ch www.revue-educateur.ch

Rapport de la Commission consultative de l'intégration scolaire des élèves handicapés mentaux au chef du Service de l'enseignement obligatoire

Neuchâtel, octobre 2000.

La scolarisation des élèves en situation de handicap : Mémoire professionnel

Morgan Paratte

HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds, Formation complémentaire en enseignement spécialisé, 2007

L'intégration partielle, avantages et inconvénients : Mémoire professionnel

Christiane Perroset

HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds, Formation complémentaire en enseignement spécialisé, 2004

Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap

Myriam De Carlo-Bonvin

SZH – CSPS Editions, 2004

Eloge de la différence

Albert Jacquard

Ed. du Seuil, 1978, coll. Points

Changeons de regard : faut-pô avoir peur

Sylvie Boutaudou

Ed. Glénat, 2002, Handicap International

En Marche, revue d' « Inclusion International »

Ligue Internationale des Associations pour les personnes Handicapées mentales
(www.inclusion-international.org)

Les Perce-Neige, ANPPMH, juin 2005 : dossier sur l'intégration

Association Neuchâteloise de Parents de Personnes Mentalement Handicapées

L'intégration des élèves handicapés à l'école

insieme, Genève

Notre enfant n'est pas comme les autres

Publication de l'Association insieme Suisse, 2002. (www.insieme.ch)

Revue « insieme »

Revue de l'association suisse de parents de personnes mentalement handicapées

AGILE, handicap et politique

Revue d'AGILE, ENTRAIDE Suisse Handicap.

Secrétariat romand : Poudrières 137, CP 183, 2006 Neuchâtel ; romandie@agile.ch

Et moi alors, grandir avec un frère ou une sœur aux besoins particuliers

Edith Blais

Ed. De l'Hôpital Sainte-Justine, Montréal, 2002

Un copain pas comme les autres

Sylvie Allemand Baussier

Ed. de la Martinière, 2000, coll. Oxygène

Qu'est-ce-qu'il a ? : Le handicap.

Revue Autrement Junior, série « Société », 2002

Handicap même pas peur !

Sylvie Boutaudou, Sophie Lebot

Les Guides complices, Ed. Milan Jeunesse, 2007

Ces enfants qui ne viennent pas d'une autre planète : les autistes

Howard Buten

Ed. Gallimard Jeunesse, 1995, Coll. Giboulée

Ce regard qui nous rencontre. Etude des représentations éducatives de l'intégration sociale de jeunes personnes mentalement handicapées

Thierry Racine

Ecole supérieure de travail social de Fribourg, Centre de formation d'éducateurs spécialisés, Givisiez, février 2004

Des mots dans les yeux : Oui à la différence

Les Enfants de l'école Vitruve, Albert Jacquard

Ed. PEMF, 2004

Je suis normal, tu es normale, qui est normal ? À la rencontre des personnes en situation de handicap mental.

Alexandra Bürgi, Suzanne Franz, Andrea Künzler,

Regula Wermelinger

Editions Médecine et Hygiène, insieme, 2006

Autisme et A.B.A, une pédagogie du progrès.

John McEachin et Ron Leaf

Paerson Education, 2006.

L'autisme: de la compréhension à l'intervention.

Théo Peeters

Coll. Enfances, Ed. Dunod Paris, 2008

L'autisme et les troubles du développement psychologique.

Pascal Lenoir, Joëlle Malvy, Chrystèle Bodier-Rethore

Ed. Masson, Paris, 2003.

Autisme, comprendre et agir.

Bernadette Rogé

Coll. Psychothérapie, Ed. Dunod, Paris, 2008

Comment pense une personne autiste ?

Peter Vermeulen

Coll. Action Sociale, Ed. Dunod, Paris, 2005.

B. ALBUMS POUR ENFANTS, ROMANS

La petite casserole d'Anatole

Isabelle Carrier

Ed. Bilboquet, 2009

Amour, Patate et Rock'n Roll

Céline Lavignette-Ammoun

Ed. d'un monde à l'autre, 2010 (www.mondealautre.fr)

Une petite sœur particulière

Claude Helft

Ed. Actes Sud Junior, 2000

Clara et Bérénice *Caroline Pistinier*

Ed. Kaléidoscope,

Le huitième jour *Jaco Van Dormael*

Ed. Gallimard, 1996, Coll. Page Blanche

Sauterelle *Dick King-Smith*

Ed. Gallimard Jeunesse, 1999, Coll. Folio Junior

Qui est Laurette *Florence Cadier*

Ed. Nathan, 1999

Un drôle de petit frère

Greet Bosschaert

Ed. de la Martinière Jeunesse

Journal de bord d'un détraqué moteur

Paul Melki

Ed. Calmann-Lévy, 2004

Au clair de la Louna

Kochka

Ed. Thierry Magnier, 2002

Mon drôle de petit frère

Elisabeth Laird

Ed. Gallimard, 1993, Coll. Folio Junior

Moi, c'est Julia et toi ?

Evi Graf, Rolf Imbach

ASIMC (Association suisse en faveur des infirmes moteurs cérébraux), 1996

Un petit frère pas comme les autres

Marie-Hélène Delval

Ed. Bayard Poche, 1993, Coll. Les Belles Histoires de Pomme d'Api

Léo *Robert Kraus/José Aruego*

Ed. L'école des Loisirs, 1972

Le Loup vert *René Guichoux, Eric Gasté*

Ed. Bayard Presse Jeune, Coll. Les Belles Histoires de Pomme d'Api, 1999

Petit Indien Terre-de-Neige

Géraldine Elschner/Monika Schliephack

Ed. Nord-Sud, 1998

Paul-la-Toupie *Geneviève Laurencin, Michel Boucher*

Ed. du Rocher, 2004, Coll. Lo País d'Enfance.

Etienne et Nicolas

Cécile Demeyère-Fogelgesang

Ed. Hachette Jeunesse, 2004, Le Livre de Poche Jeunesse. Histoires de vies.

C. SITES INTERNET

Recherche sur Google : école+handicap.

<http://www.insieme-ne.ch/> : Site neuchâtelois de l'association de parents de personnes mentalement handicapées. Elle défend les droits des personnes en situation de handicap mental quel qu'il soit ; sensibilise le public et les Autorités ; conseille et soutient les parents ; fait partie de la Fédération **insieme** suisse.

<http://www.insieme.ch/fr/> Site de l'association faîtière des associations de parents de personnes mentalement handicapées. **insieme** signifie: S'engager ensemble, solidairement, avec les forces centrées sur les besoins des personnes mentalement handicapées. **insieme** participe au débat public et s'engage à défendre au niveau politique les droits des personnes en situation de handicap mental. Comme tout être humain, elles doivent pouvoir vivre et s'épanouir dans de bonnes conditions, avec les mêmes droits, de façon autonome et sans subir de discriminations.

<http://www.insieme.ch/fr/vie-quotidienne/scolarite-ecole/> : **insieme** s'engage en faveur de l'intégration scolaire.

<http://www.integrationundschule.ch/fr/> : Ce site internet présente des informations importantes sur l'intégration des enfants avec handicaps au niveau de l'éducation précoce, de l'école et de la formation professionnelle en Suisse.

<http://www.csps.ch/> : **Centre suisse de pédagogie spécialisée**. Le SZH/CSPS, en tant qu'organisme privé national, spécialisé et prestataire de services dans le domaine de la pédagogie spécialisée, propose des informations et des conseils scientifiquement fondés. Il publie des ouvrages, rédige des prises de positions et développe des concepts. Le SZH/CSPS fonctionne comme plate-forme d'information et favorise la communication et l'échange d'expériences dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Nos prestations s'adressent aux autorités, associations, institutions et personnes actives dans le domaine de l'éducation et de la formation des personnes en situation de handicap.

<http://www.ne.ch/oes> : L'enseignement spécialisé dans le canton de Neuchâtel.

<http://www.edk.ch/> : Site de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) : page consacrée au domaine de la pédagogie spécialisée.

<http://www.forum-handicap-ne.ch/> : **Forum Handicap Neuchâtel**, plate-forme d'échange. 24 associations et institutions sont devenues membres de cette association qui a pour but de défendre les intérêts des personnes en situation de handicap dans notre canton, de mieux faire connaître la problématique du handicap et de favoriser les contacts entre les personnes handicapées et le public. Forum Handicap Neuchâtel est actif plus particulièrement dans trois domaines : Accessibilité et construction adaptée ; Organisation de manifestations ; Politique en matière d'invalidité

<http://www.egalite-handicap.ch/> : Renseigne sur toutes les questions concernant le droit à l'égalité des personnes handicapées en Suisse ou à l'étranger. Ce centre dispense également un conseil juridique gratuit et informe sur les nombreuses situations de discriminations.

<http://www.integrationhandicap.ch/> : *Integration Handicap* encourage et coordonne tous les efforts en faveur de l'intégration professionnelle et sociale des personnes handicapées dont elle s'emploie à promouvoir l'égalité des droits et des chances aux niveaux de la formation scolaire et professionnelle et du travail ainsi qu'au sein de la société en général. Integration Handicap poursuit les buts énoncés dans l'intérêt de toutes les personnes handicapées quel que soit le type de leur handicap et indépendamment de leur appartenance à une organisation.

<http://www.antenne-handicap.com/> : est une association neuchâteloise à but non lucratif. Elle s'adresse à des personnes handicapées, indépendamment de leur degré de handicap, de leur âge et de leur lieu de vie, ainsi qu'à leurs proches (famille, amis et professionnels). Elle favorise le droit à l'autodétermination des personnes handicapées. Elle organise des cours de formation continue pour adultes ayant des besoins spécifiques.

<http://www.cndp.fr/actualites/question/handicap/guide.htm> : Civilité, citoyenneté ; les enfants handicapés et l'école, guide pour l'enseignant.

<http://www.agile.ch/> : une plate-forme pour toutes les questions d'aide, de droit de la personne handicapée.

<http://www.info-h.org> : Site suisse de l'Association Info-H pour diffuser le droit à l'intégration sociale et scolaire des personnes handicapées, avec le patronage de la Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO. Témoignages, articles de presse, projets.

<http://www.t21.ch/> : Site de l'Association Romande Trisomie 21 : ART 21 a pour but d'inspirer, de promouvoir et de mettre en œuvre toute action d'information, de formation, de recherche, d'échanges de contacts et d'expériences contribuant à une amélioration de la connaissance, de l'évolution ou des conditions de vie des personnes atteintes de trisomie.

<http://www.downs-syndrome.org.uk/> : est une association qui s'occupe de tous les aspects de la vie d'une personne avec le syndrome de Down. Elle défend ses droits, offre aide et soutien à la personne et à son entourage.

<http://www.autisme-neuchatel.ch> : Site neuchâtelois de l'association issue du GANE (Groupe Autisme de Neuchâtel et Environs). Familles d'enfants atteints de troubles autistiques. Témoignages de parents et enseignants, expériences d'intégration scolaire dans le Canton, forum, informations sur les structures d'accueil.

<http://www.autisme-suisse.ch> : Site Suisse de l'Association Autisme Suisse Romande. Ecoles, intégration scolaire, lois cantonales concernant l'intégration des handicapés mentaux aux écoles ordinaires, formation pour les professionnels, financement de l'intégration, témoignages, forums.

<http://www.autismediffusion.com/> : Matériel pédagogique, livres, documentation

<http://www.hoptoys.fr/> : Pour tous les handicaps, des informations, des idées de matériels pédagogiques,...

<http://www.superduperinc.com> : Site en anglais foisonnant de matériel pour favoriser les apprentissages.

<http://www.airhm.org> : Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales.

<http://www.plumier.ch/> : Des idées d'adaptation pour répondre aux difficultés d'apprentissages ; des documents utiles et concrets pour faciliter le travail en classe, Morgan Paratte, enseignant spécialisé, propose ici quantité d'outils à usage multiple.

<http://blogs.rpn.ch/perceneigefs32ev2/decembre-2014/> : Des applications iPad utilisés par M. Hubert Chèvre, enseignant spécialisé et personne de référence en ICT (technologie de l'information et de la communication) de pour les institutions du canton de Neuchâtel

<http://www.alternatic.ch/> : Association à but non lucratif qui a pour but de :
Développer des pratiques de l'informatique et des moyens des technologies de l'information et de la communication (TIC) et les mettre au service de tout apprenant ayant besoin de pédagogie spécialisée
Intensifier la collaboration avec les usagers et alimenter une réflexion critique sur l'utilisation des nouvelles technologies
Créer des outils évolutifs et des ressources destinés aux apprentissages et à l'aide à la communication.

N/RÉF.: GROUPE INTEGRATION D'INSIEME NEUCHATEL, ASSOCIATION DE PARENTS DE PERSONNES MENTALEMENT
HANDICAPEES,
V/RÉF.:

1. Pourquoi scolariser ces enfants à l'école ordinaire, alors que des institutions spécialisées existent ?

L'intégration c'est une philosophie basée sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux doivent être respectés et valorisés. C'est une question de droits humains essentiels permettant aux enfants (et aux adultes) avec handicap de participer pleinement à toutes les activités de la communauté offertes à ceux qui n'ont pas de handicap. La mission de l'école est de scolariser tous les enfants. Donc on pourrait se poser la question dans le sens inverse : pourquoi mettre en institution des enfants, loin de leur lieu de vie naturel ?

Cette démarche a donc un fondement éthique : l'enfant avec handicap est une personne à part entière. Elle a le droit de vivre dans son environnement familial, a droit à une scolarité proche de son lieu de vie, qui lui permette d'établir des relations avec les autres enfants de son village ou quartier. L'école est le lieu principal de la socialisation des enfants. Elle est donc essentielle pour soutenir chacun dans sa progression vers l'autonomie maximale. Priver un enfant de l'école ordinaire, c'est le priver d'une socialisation importante pour devenir un membre à part entière de la société.

De plus, l'intégration scolaire favorise l'acceptation des personnes handicapées dans la société en générale. Si on leur donne la chance de développer leurs aptitudes à l'autonomie et leur indépendance, les personnes handicapées peuvent relever plusieurs des défis que l'on rencontre aujourd'hui dans le circuit scolaire et le marché de l'emploi.

C'est un choix de société fondamental.

2. Manque de formation chez les enseignants (formation adaptée pour chaque handicap).

Le fait d'intégrer des élèves avec handicap ne suppose pas que les enseignants devront se reconverter en soignants ou en éducateurs : ils ont les compétences pour enseigner puisque dans leur formation il est question, du moins nous osons l'espérer, de pédagogie différenciée, de méthodes d'apprentissage différentes selon les difficultés de l'élève... Pour les élèves avec handicap, il s'agira d'adapter les techniques d'apprentissage, au même titre que pour les élèves sans handicap. Pour les questions spécifiques liées au handicap, les spécialistes et les parents sont là pour donner des pistes, répondre aux questions, aider à trouver des stratégies de communication et d'apprentissage. C'est en général la peur du handicap qui...handicape l'enseignant, parce que lui-même, dans son enfance, n'a pas eu la chance de côtoyer des enfants handicapés. Les enseignant(e)s ayant fait l'expérience de l'intégration ont développé de nouvelles compétences bénéfiques à tous les élèves.

3. Manque de moyens mis à disposition (matériel, coaching, locaux, etc).

Effectivement, le principe d'intégration demande un investissement pour que l'école soit réellement une école pour tous. L'intégration au rabais n'est pas admissible. Il n'est pas pensable de « faire de l'intégration » sans y accorder les moyens nécessaires : soutien pédagogique, matériel adapté, temps à disposition des enseignants pour travailler en collaboration avec l'enseignant spécialisé, élaboration d'un plan d'études individuel... Mais l'enseignement en école spécialisée requiert également des moyens importants. Là aussi, il est question d'un choix de société fondamental : Nous réclamons-nous d'une société solidaire, qui tient compte des besoins des plus faibles ? Ou préférons-nous une société qui « met de côté » les personnes ayant des besoins particuliers parce qu'ils ne seront probablement pas économiquement rentables. Désirons-nous investir pour tous nos enfants car ils sont tous notre richesse où préférons-nous sélectionner ceux qui « valent la peine » qu'on investisse sur leur tête en fonction de critères purement économiques ?

4. Obligation légale d'utiliser les mêmes critères d'évaluation pour les carnets scolaires en fin d'année notamment.

Les critères d'évaluation peuvent être les mêmes si les objectifs à atteindre sont posés de manière personnalisée. Si un enfant avec un retard de développement doit avoir acquis les mêmes connaissances qu'un enfant sans handicap pour justifier son intégration, alors c'est que le principe essentiel d'intégration n'est pas compris. Cela signifiera que l'enfant subira un stress inutile, qu'il n'a droit à sa place dans la classe que pour autant qu'il s'assimile. Sa différence n'est pas reconnue. Ce n'est donc pas de l'intégration.

Les critères d'évaluation devront donc être basés sur les objectifs fixés en réseau au début de l'année scolaire selon un programme individualisé. Différencier ainsi les objectifs en fonction des possibilités de l'enfant, de son vécu, de son développement, apportera un plus à tous les élèves et pas seulement aux enfants handicapés. Pensons par exemple à des objectifs clairs en orthographe pour un enfant dyslexique qui, par ailleurs, peut parfaitement suivre un cursus normal.

Le postulat de départ d'une Ecole Pour Tous implique une modification de tous les acteurs et paramètres en jeu dans ce processus. Les critères d'évaluation, de passation d'une classe à l'autre...doivent immanquablement être revisités à la lumière de ce principe.

5. Est-ce que l'intégration répond vraiment aux besoins de l'enfant ?

L'intégration, ou ce que l'on veut bien mettre derrière ce mot, dans le Canton de Neuchâtel, à l'heure actuelle, dans une bonne part des cas, ne répond pas aux besoins des élèves avec handicap, parce que les acteurs du système scolaire dans son ensemble n'ont pas encore procédé à la mue nécessaire pour arriver à offrir aux élèves avec handicap une vraie place au sein des classes ordinaires : sensibilisation de tous les enseignants, informations pour tous les inspecteurs, pratique uniformisée dans toutes les écoles et non pas à bien plaisir.

Toutefois, si les ingrédients nécessaires pour que l'élève vivant avec un handicap puisse bénéficier de la scolarité en milieu ordinaire sont mis en place, l'intégration répondra aux besoins de l'enfant. Le fait d'être dans une classe ordinaire va certainement stimuler l'enfant handicapé car il considère ses camarades comme des modèles à suivre. Son comportement suivra celui de ses pairs et il deviendra ainsi plus indépendant.

Les enfants et adolescents avec un handicap désirent être reconnus comme des personnes à part entière et ils sont capables de participer à la vie de la communauté de manière significative.

6. Comment déterminer le type d'enfants à intégrer ? sur quelle base ? quelle limite ? quels critères ?

Les écoles intégratrices partent du principe fondamental que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quels que soient leurs handicaps, leurs difficultés. Elles reconnaissent et prennent en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adaptent à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurent une éducation de qualité grâce à des plans d'études individualisés, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptées. Elles mettent en place un partenariat avec la communauté. Elles s'assurent que les appuis et les services fournis correspondent exactement aux besoins spécifiques quels que soient leurs niveaux.

Dans une école réellement intégratrice, il n'y a pas d'élève « intégrable » ou non. Maintenant, il s'agit pour nous de déterminer quelle école nous voulons pour nos enfants, donc quelle société nous voulons. À l'heure actuelle, seuls les enfants présentant un potentiel d'apprentissage cognitifs (selon nos critères de personnes « normales », bien que plusieurs cas de personnes très handicapées que l'on considérait comme inaptes aux apprentissages se sont révélées d'une intelligence incroyable dès le moment où un outil de communication leur a été offert) ou ne dérangeant pas trop, sont acceptés en classe.

Notre expérience nous montre à contrario qu'un enfant dont le handicap est bien marqué est mieux accepté par ses camarades qu'un enfant dont la différence est peu marquée.

Notre école n'a donc pas encore le profil d'une école pour tous.

Pour **insieme**, la limite pour une scolarité en milieu spécialisé plutôt qu'en milieu ordinaire devrait être le choix des parents et de l'enfant et non le refus de l'école de prendre en charge tel ou tel élève.

7. Les structures actuelles sont-elles adaptées pour réussir une intégration (limite du système)?

Dans le Canton de Neuchâtel, la réponse est clairement non. Si le milieu scolaire veut jouer la carte de l'intégration de manière crédible et respectueuse des élèves ayant des besoins spécifiques, il s'agira nécessairement de disposer d'un système efficace, en terme de moyens financier, de personnel formé, de locaux adaptés...pour chaque école du canton.

8. Le niveau de la classe ne sera-t-il pas péjoré (résistance de certains parents par crainte du ralentissement de l'enseignement) ?

Si un enfant avec handicap est dans une classe ordinaire de 25 élèves sans soutien pédagogique adapté ; si l'enseignant se retrouve sans aide avec 25 élèves, qui ont tous des besoins particuliers, qu'ils soient très rapides, plutôt lents, dyslexiques, avec trouble d'attention, puisque l'apprentissage uniformisé n'existe pas, alors oui la crainte des parents est légitime. Mais le handicap sera en fait le révélateur d'un dysfonctionnement.

Si le projet d'intégration est mené de manière cohérente, les autres élèves bénéficieront de la présence de l'élève avec handicap et des soutiens proposés qui pourront aider d'autres élèves. Il est aussi important de réaliser tout ce qu'un enfant

handicapé peut apporter aux autres enfants : tolérance, respect de la différence, regard différent sur ses propres difficultés. En aidant leur camarade handicapé, des élèves en difficulté peuvent également se sentir valorisés.

9. Observations faites par des professionnels, plus les élèves grandissent plus les difficultés s'amplifient. Si à l'école enfantine, l'intégration se passe bien souvent harmonieusement, ce n'est pas le cas vers 9-10 ans où les intérêts des autres élèves du même âge sont différents (plus d'échanges entre les élèves par manque de sujets communs de discussion).

Effectivement, plus les élèves grandissent, plus l'écart de développement entre l'enfant dit normal et l'enfant avec handicap se creuse. Mais si les enfants ont côtoyé des enfants avec handicap depuis leur plus tendre enfance, il n'y aura pas le rejet que l'on peut éventuellement constater dans des groupes n'ayant jamais vécu avec des personnes handicapées.

L'écart visible perturbe l'adulte qui ne peut imaginer les interactions entre jeunes que s'il y a échanges verbaux, échanges visibles. Les personnes avec handicap ont souvent d'autres moyens de communications. De plus, en milieu spécialisé, le processus est exactement le même. En effet, il est illusoire de croire que, dans une école spécialisée, tous les élèves communiquent, s'entendent bien, du fait qu'ils ont tous un handicap. La difficulté de communication est exacerbée par les différences de handicap. Les élèves s'aiment ou se détestent cordialement...exactement comme dans une classe ordinaire.

Pour l'école, il s'agira d'adapter toujours plus les objectifs d'apprentissage au rythme plus lent de l'élève avec besoins spécifiques. Et d'utiliser le mentorat entre élèves, à toutes les occasions possibles, de parler de la différence, de soutenir les élèves dans leur difficulté éventuelle de communication.

10. Qui plus est, dans le cas d'une situation de handicap mental, à l'adolescence, se posent des problèmes liés à l'identité, à l'apparence, à l'appartenance, à la réussite ou à l'échec scolaire.

Comme pour tous les adolescents ! Ce n'est pas le fait du handicap, mais la réalité du processus de développement de l'être humain. Cela démontre bien que les handicapés sont des personnes comme les autres avec les difficultés de vie des passages de l'enfance à l'adolescence, puis à l'âge adulte....

Encore une fois, en milieu spécialisé, les difficultés sont exactement les mêmes : les élèves peuvent être violents entre eux, se moquer l'un de l'autre...et s'entraider, comme dans une classe ordinaire. Les élèves avec handicap ne seront donc pas protégés des problèmes invoqués dans la question par le fait qu'ils suivront une scolarité en milieu spécialisé. À l'adolescence, l'élève handicapé prend encore davantage conscience de sa différence. Mais s'il est bien accepté tel qu'il est, et qu'il est valorisé lorsqu'il atteint les objectifs fixés pour lui, il a une image positive de lui-même malgré son handicap, ce qui lui donne un bon départ pour la vie adulte.

11. Les enseignants des classes régulières ont bien à faire avec les nombreux problèmes qu'ils rencontrent et qui entravent le bon déroulement de leurs cours sans avoir à assumer des situations d'élèves avec handicap.

En tant que parents, bien que nous comprenions le souci de l'enseignant, surtout s'il ne peut pas bénéficier de l'aide nécessaire, nous réagissons fortement à ce type de réflexion. Cela met l'accent sur les critères de sélection pour déterminer quels « perturbateurs » ont plus le droit de suivre la scolarité normale que d'autres. Cela suppose un rejet du handicap qui est contraire aux droits de l'homme et de l'enfant.

12. La plupart des enseignants n'ont pas choisi l'enseignement spécialisé. Ils craignent : surplus de travail, méconnaissances du handicap, etc.

C'est pourquoi, il est indispensable de travailler en collaboration, afin que les compétences des deux types d'enseignants soient utilisées en classe. Encore une fois, il est impératif que la classe accueillant un élève avec handicap bénéficie d'un soutien approprié. Le rôle de l'enseignant spécialisé est de justement apporter à l'enseignant ordinaire le soutien nécessaire et les moyens d'apprentissage spécifiques au handicap de l'élève.

Il est aussi essentiel que les enseignants qui ont un enfant handicapé parmi leurs élèves soient reconnus et encouragés par leur autorité.

13. L'enseignant adapte souvent les objectifs aux possibilités de l'enfant d'où des complications certaines en matière d'évaluation (code de fin de cycle, par exemple).

Cela met le doigt sur un système qui par essence est séparatif. Il est illusoire de vouloir amener tous les élèves au même niveau d'apprentissage. Certains élèves vont bien au-delà de ces niveaux « moyens », d'autres peinent à accéder à ces niveaux.

Ne devrait-on pas imaginer une scolarité qui accompagnerait chaque élève le plus loin qu'il pourrait aller, dans son rythme et dont les évaluations seraient personnalisées ?

En ce qui concerne un élève avec handicap, pour pouvoir fonctionner dans le système actuel, il s'agira de spécifier la nature des passages dans les cycles supérieurs, une forme de dérogation, bien expliquée aussi aux parents des autres enfants qui doivent eux, répondre aux critères standards d'évaluation, afin qu'il n'y ait pas de confusion ou de risque de frustration.

14. Comment garantir un suivi scolaire lorsqu'un enfant en situation de handicap ne fréquente que partiellement l'école (institutions, spécialistes, etc).

Le suivi scolaire des élèves avec handicap qui fréquentent l'école à temps partiel n'est pas optimal, loin de là. C'est pourquoi, nous, les parents, nous ne sommes pas favorables à une intégration partielle dans deux lieux, comme elle se pratique habituellement dans le canton de Neuchâtel. L'intégration partielle ne devrait être dictée que si l'enfant, en raison de sa santé, ne peut suivre un rythme aussi soutenu que ses camarades ; ou du risque, pour lui de se mettre en danger.

Dans certains cas, il peut être adéquat que l'élève suive quelques leçons dans un milieu spécialisé où les notions introduites en classe ordinaires sont approfondies en classe spécialisée. Cela nécessite une bonne collaboration entre les enseignants afin que le suivi scolaire de l'élève soit optimisé.

15. L'intégration n'est pertinente que lorsque l'élève progresse et se sent bien à tous les niveaux. Qui est garant de cela ?

Qui est garant que tous les élèves du système scolaire ordinaire progressent et se sentent bien à tous les niveaux ?

Un élève, avec ou sans handicap, ne progressera pas tout le temps à un rythme constant.

L'école, qu'elle soit ordinaire ou spécialisée, peut être un lieu de souffrance comme un lieu d'épanouissement pour chaque enfant, avec ou sans handicap.

La mission des professionnels de l'enseignement est de garantir à chaque élève un accès aux connaissances et de déceler les difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves. Elle n'est pas différente, qu'elle soit pour un élève avec handicap ou pour un élève sans handicap.

Actuellement, la majorité des élèves avec handicap, suivant une partie de leur scolarité en milieu ordinaire, risque de souffrir davantage que les autres élèves, car ils ne sont pas considérés comme des élèves à part entière : ils vont rarement en classe à temps plein ; administrativement, ils ne font pas partie de la classe mais sont inscrits dans une institution. Ils ne sont jamais sûrs de pouvoir rester dans leur classe, puisque l'intégration peut être remise en cause à chaque instant. Ils ne bénéficient pas, eux et leur enseignant, du soutien nécessaire pour que l'intégration soit conduite de manière optimale.

Il n'est pas possible de penser à une école résolument intégratrice si l'on n'y met pas les ingrédients et les moyens nécessaires.

L'intégration n'est pas une fin en soi mais un moyen parmi d'autres pour permettre à l'élève avec handicap de participer pleinement à toutes les activités de la communauté offerte à ceux qui n'ont pas de handicap donc à l'élaboration d'une société plus solidaire et plus complète.

Pour le groupe intégration d'**insieme** Neuchâtel,
Delphine Vaucher, Mary Bourgnon, Françoise Vouga

La Chaux-de-Fonds, le 27 novembre 2009

