

Réseau Coordination Enfance asbl

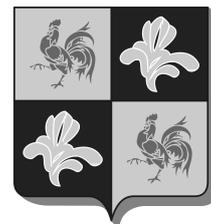
RECHERCHE-ACTION

**« Intégration des enfants porteurs de handicap dans les milieux
d'accueil extrascolaire en Région bruxelloise »**

par Philippe Tremblay

Février 2005

Recherche-action financée par CAP 48 et la Commission Communautaire Française



Remerciements

Pour réaliser cette recherche, l'aide et la gentillesse de nombreuses personnes ont été nécessaires.

Je tiens tout d'abord à remercier Christine Redant, ma « patronne » qui m'a fait confiance dans la réalisation de ce travail et qui m'a laissé une grande liberté de travail tout en restant attentive, disponible et à l'écoute. Ces remerciements touchent également mes collègues du Réseau Coordination Enfance, en particulier Frédérique Maerlan qui a apporté un soin tout particulier à la correction de ce travail.

Un tout grand merci aux enfants et aux parents qui ont contribué par leurs réponses et leurs commentaires à la recherche-action.

Bien entendu, ce projet n'aurait pas été possible sans le financement de CAP 48 et de la COCOF chez qui nous avons trouvé un appui constant, nous remercions particulièrement Monsieur Renaud Tockert pour CAP 48 ainsi que le personnel COCOF qui a tout fait pour faciliter notre tâche.

Des remerciements vont également à tous les partenaires : Coordinations communales de l'accueil, services d'accompagnement, ONE, opérateurs, Centres de jour et/ou d'hébergement, Centres de rééducation fonctionnelle, écoles d'enseignement spécialisé, mutualités, etc. sans qui rien n'aurait été possible. J'ai pu énormément apprendre à leur contact et j'espère que ce travail de recherche pourra en rendre compte.

Enfin, nous sommes particulièrement reconnaissants aux membres du Conseil d'administration du Réseau Coordination Enfance pour leur soutien, leur intérêt et leur souci de pérenniser le projet.

En effet, l'asbl BADJE reprend le flambeau pour assurer la continuité en créant la cellule Bruxelles-Intégration.

Table des matières

1. Introduction	6
2. Objectifs de recherche	8
3. Cadre de la recherche-action	9
3.1 Accueil extrascolaire	9
3.1.1 Décrets organisant l'accueil extrascolaire	10
3.1.1.1 Décret ATL	10
3.1.1.2 Décret Centres de vacances	11
3.1.1.3 Analyse des dispositions législatives	14
3.1.2 Les partenaires	16
3.1.2.1 Les coordinations communales de l'accueil extrascolaire	16
3.1.2.2 Etat de lieux de l'accueil	17
3.1.2.3 L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)	18
3.1.2.4 Les opérateurs d'accueil extrascolaire	19
3.1.2.5 Les organismes de formation	20
3.1.2.6 Services d'accompagnement	20
3.1.2.7 Les centres de jour et/ou d'hébergement (ex-IMP)	21
3.1.2.8 Enseignement spécialisé	22
3.1.2.9 Les parents	24
3.1.2.10 Les autres partenaires	25
3.2 Handicap	25
3.2.1 Population	28
3.3 Intégration	32
3.3.1 La ségrégation	33
3.3.2 L'intégration-mainstreaming	34
3.3.3 L'intégration inclusion	35
3.3.3.1 La normalisation	36
3.3.3.2 L'adaptation	36
3.3.4 Synthèse	38
3.3.5 L'intégration et l'accueil extrascolaire	40
3.3.6 Les principes de l'intégration extrascolaire	40
3.3.7 Les objectifs de l'intégration	40
3.3.8 Les conditions de l'intégration	41
3.3.9 Evaluation des intégrations	44
4.1 Analyse des besoins d'activités extrascolaires d'enfants avec handicap	46

4.1 Méthodologie	46
4.1.1 Echantillon	46
4.1.2 Instrument	47
4.1.3 Traitement	48
4.1.4 Limites	48
4.2 Résultats	49
4.2.1 Premier échantillon	52
4.2.1.1 Caractéristiques générales	52
4.2.1.2 Activités passées	56
4.2.1.3 Activités souhaitées	61
4.2.2 Deuxième échantillon	68
4.2.2.1 Caractéristiques générales	68
4.2.2.2 Activités passées	71
4.2.2.3 Activités souhaitées	75
4.3 Analyse comparée	81
4.4 Analyse ciblée	85
4.4.1 Handicap mental seul	85
4.4.2 Handicap physique seul	87
4.4.3 Polyhandicap	90
4.4.4 Autismes	91
4.4.5 Surdité	92
5. Démarche et résultats	95
5.1 Coordinations communales de l'accueil	95
5.2 Service d'accompagnement	98
5.3 Ecoles	100
5.4 Les parents	101
5.5 Les centres de jour et/ou d'hébergement	102
5.6 Les opérateurs	107
5.6.1 Le premier contact avec l'opérateur	108
5.6.2 La rencontre	110
5.6.3 L'ébauche d'un projet possible	112
5.6.4 La mise en place concrète du projet	113
5.6.4.1 Partenariat	114
5.6.5 Préparation des enfants intégrés et intégrants	115
5.6.6 Préparation des animateurs	118
5.6.7 Préparation des parents	119

5.6.8 Préparation des activités	121
5.6.9 Evaluation	122
5.6.10 Les obstacles rencontrés	123
5.7 Les autres contacts	128
5.8 La formation	128
6. Discussion	131
7. Conclusions	134
8. Recommandations	136
9. Bibliographie	138
Annexe I	141
Annexe II	142
Annexe III	143
Annexe IV	144
Annexe V	145
Annexe VI	149
Annexe VII	153
Annexe VIII	155
Annexe IX	166
Annexe X	167

1. Introduction

Cette recherche-action, ayant pour titre « *Intégration des enfants avec handicap en accueil extrascolaire bruxellois* », s'intéresse au développement tant qualitatif que quantitatif des projets d'intégration en accueil extrascolaire bruxellois. En Communauté française et à Bruxelles en particulier, le développement et la professionnalisation du secteur de l'accueil de l'enfance ont amené les différents acteurs¹ à réaliser un état des lieux de l'accueil extrascolaire, au sens large (États des lieux réalisés par les Coordinations communales de l'accueil, Observatoire de l'Enfance, 2002 www.cfwb/oejaj/). Celui-ci a révélé un manque cruel de structures d'accueil en ce qui concerne l'accueil extrascolaire d'enfants porteurs d'un handicap. A cela, se couple une demande de plus en plus forte des parents, ayant un enfant avec un handicap, vers l'intégration de leurs enfants en milieux ordinaires. De ce constat, les Coordinations communales de la Région bruxelloise et des Services d'accompagnement se sont regroupés pour réfléchir ensemble aux solutions à apporter à ces besoins. L'asbl Réseau Coordination Enfance (RCE), également Coordination extrascolaire de Schaerbeek, a décidé de porter un projet de recherche-action permettant aux acteurs réunis d'avancer concrètement dans ce projet. Cette recherche-action a été financée par CAP 48 et la Commission communautaire française (COCOF).

Cette recherche-action vise à remplir « un manque » pour que des projets d'intégration puissent éclorent et être pérennisés. On observe un déficit de coordination entre les différents niveaux de pouvoir qui interviennent dans le domaine du handicap et/ou de la jeunesse (fédéral, régions, Communautés, communes). De plus, la possibilité de recourir à une personne-ressource pouvant venir en aide, de manière tant théorique que pratique, à tous les types de milieux d'accueil, apparaît comme indispensable. La question de la pérennité de l'action s'est ainsi posée dès le début de ce travail de recherche.

Outre le fait que l'intervention auprès de ces enfants soit morcelée entre les différents niveaux de pouvoir, en Communauté française, de nouvelles dispositions décrétales sont venues récemment organiser le secteur de l'accueil extrascolaire (Décrets Centres de vacances,

¹ L'emploi général du genre masculin ne vise qu'à alléger le texte.

Accueil durant le temps libre - ATL). Le Décret centres de vacances fait mention de l'accueil des enfants avec handicap. Ces nouvelles dispositions légales sont maintenant confrontées avec les réalités du terrain. Dans le cas de l'intégration, nous verrons que les nouvelles dispositions posent problème sur de nombreux points fondamentaux, au point d'entraver des expériences nouvelles d'intégration d'enfants porteurs d'un handicap. Dès lors, la mise en application de ces nouvelles dispositions légales sera prise en compte dans la réalisation de cette recherche-action.

S'agissant d'une première recherche de ce type en Communauté française et en Région bruxelloise, nous avons voulu tout d'abord définir, d'une part, le champ de notre action en tenant compte des réalités du terrain et, d'autre part, définir également les concepts utilisés dans le cadre de ce travail. Pour ce faire, une courte revue de la littérature nous permettra d'obtenir un accord sur les termes utilisés.

Dans un deuxième temps, le caractère exploratoire de cette recherche et la nécessité d'action concrète sur le terrain nous ont amené à réaliser une enquête par questionnaire sur les besoins des parents d'enfants porteurs d'un handicap. Les résultats de cette enquête et leur analyse pourront nourrir le travail de mise en place et d'évaluation des projets d'intégration.

Puis enfin, ces projets d'intégration et les efforts fait en ce sens seront étudiés de manière approfondie par la suite. Les questions portant sur la mise en place des projets, la sensibilisation, l'information, le démarchage des opérateurs d'accueil, la formation, l'évaluation des expériences, etc. seront vues dans cette partie du travail.

Tout au long de ce travail, des liens seront établis avec la littérature et les résultats de l'enquête sur les besoins d'accueil extrascolaire de la part des familles d'enfants présentant un handicap. Enfin, au terme de ce travail, nous nous permettrons de faire quelques recommandations concernant l'accueil de ces enfants.

2. Objectifs de recherche

Les objectifs de cette recherche-action ont été élaborés lors de la création du projet qui a été remis à CAP 48. C'est sur cette base que le projet a été accepté, sans amendement. Les objectifs pour lesquels le projet a été accepté sont les suivants :

- Améliorer tant qualitativement que quantitativement l'offre d'accueil pour les enfants à besoins spécifiques.
- Développer quantitativement et qualitativement l'intégration des enfants handicapés dans des structures d'accueil extrascolaires existantes.
- Avoir une vision plus concrète et complète de l'offre et de la demande en matière d'intégration des enfants handicapés.
- Sensibiliser les milieux d'accueil extrascolaire existant aux possibilités d'intégration.
- Répertorier les milieux d'accueil extrascolaire accueillant des enfants handicapés.
- Jouer un rôle d'interface entre les associations spécialisées, les milieux d'accueil extrascolaire et les familles afin d'organiser les relais nécessaires, le suivi et l'évaluation des projets d'intégration.
- Rassembler et diffuser tous les éléments d'information permettant d'améliorer l'intégration des enfants par le biais de la formation, des aménagements et de l'équipement, des possibilités de subsides, etc..

Ainsi définis, ces objectifs indiquent clairement le sens vers lequel doit aller la recherche-action. Les tâches du chercheur sont évidentes bien que difficilement quantifiables. En bref, il s'agit de développer, par tous les moyens, les intégrations d'enfants avec handicap et ce, tant sur le plan de la qualité l'accueil que de la quantité des places disponibles. Nous ne disposons

d'aucun financement permettant, par exemple, de financer des projets d'intégration de manière ponctuelle ou récurrente.

3. Cadre de la recherche-action

Cette recherche s'inscrit à la croisée de différents secteurs. En effet, les enfants à besoins spécifiques, en ce qui concerne les activités extrascolaires, se trouvent au centre de différents niveaux de pouvoir et de législations. En effet, l'intégration d'enfants handicapés concerne à la fois les communes (Coordinations communales, opérateurs d'accueil, etc.), la Région de Bruxelles-Capitale (Centres de jour, politique régionale de la personne handicapée, etc.), la Communauté française (enseignement spécialisé, législation sur l'accueil extrascolaire, etc.).

Pour débiter, nous croyons utile de définir le plus clairement possible le champ d'action de notre recherche. Pour cela, il nous faut définir et délimiter les trois termes centraux de notre problématique ; l'accueil extrascolaire, l'intégration et le handicap. Ces termes seront mis en relation avec les prescrits légaux, les pouvoirs compétents et les réalités du terrain.

3.1 Accueil extrascolaire

L'accueil extrascolaire est une compétence de la Communauté française. Il représente toutes les activités organisées en dehors du temps scolaire et en dehors du cercle familial (en dehors ou dans l'école). Les activités dans l'école sont souvent appelées « activités parascolaire ». Ces activités concernent tant les stages ponctuels, résidentiels ou non, (plaines de vacances stages créatifs, etc.) que les activités dites en cycles (activités récurrentes pendant toute l'année ou une partie de celle-ci). « Art. 2.: Le présent décret s'applique à l'accueil durant le temps libre des enfants en âge de fréquenter l'enseignement maternel, fréquentant l'enseignement primaire ou jusqu'à douze ans, à l'exception des périodes hebdomadaires qui relèvent de l'enseignement. L'accueil durant le temps libre comprend les activités autonomes encadrées et les animations éducatives, culturelles et sportives » (ATL, 2003).

D'autre part, cette recherche doit développer son action en Région bruxelloise. Dès lors, il est nécessaire de préciser certains éléments concernant nos partenaires. Par exemple, va-t-on privilégier le lieu de résidence de l'enfant, le lieu de travail des parents, la commune de scolarisation, etc. Idem pour l'opérateur d'accueil, faut-il que celui-ci ait son siège social en Région de Bruxelles-Capitale ou y développe ses activités, ou encore qu'il ait des participants

bruxellois ? De plus, il faut tenir compte du fait que la plupart des communes offrent des prix réduits et/ou réservent des places aux milieux d'accueil pour les enfants domiciliés ou scolarisés dans la commune. Cette question de la localisation sera prise en considération dans le développement de notre recherche-action.

Dans le cadre de notre action, nous avons choisi les enfants qui ont un lien avec la Région bruxelloise par la domiciliation ou la scolarisation ou par le travail ou par la famille ou enfin, la « grande proximité² ». En ce qui concerne les opérateurs, nous avons fonctionné de la même manière. Les opérateurs basés à Bruxelles ou y développant des activités ou accueillant en résidentiel des Bruxellois sont des partenaires potentiels.

3.1.1 Décrets organisant l'accueil extrascolaire

L'organisation actuelle des milieux d'accueil extrascolaire est très récente en Communauté française. En effet, ce n'est que depuis 1999, de nouvelles dispositions décrétales ont été votées. Des textes viennent maintenant régir de manière beaucoup plus structurée, l'accueil extrascolaire des enfants fréquentant l'enseignement maternel et primaire. A l'heure actuelle, il existe deux décrets principaux réglementant l'accueil d'enfant en dehors des heures scolaires. Il s'agit du décret sur les Centres de vacances (1999) et du décret portant sur l'accueil pendant le temps libre ou ATL (2003). L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) est responsable de son application.

3.1.1.1 Décret ATL

Ce décret concerne les enfants de 2 ½ à 12 ans (ou qui fréquentent l'enseignement fondamental). Les périodes visées sont le temps avant et après l'école (garderies scolaires), le mercredi après-midi, le week-end et les congés scolaires. L'accueil durant le temps libre comprend les activités autonomes encadrées et les animations éducatives, culturelles et sportives. Ce décret vise à l'épanouissement global des enfants, à la cohésion sociale, à la facilitation et la consolidation de la vie familiale et la qualité de l'accueil.

Le décret prévoit, pour les communes qui décident d'y participer, la mise en place de Commissions Communales de l'accueil (CCA), composées de 15 à 25 membres. Ces membres proviennent de 5 groupements de représentants : le conseil communal, les écoles

² De par la réalité institutionnelle de la Belgique au moment où cette recherche est réalisée, de nombreux francophones habitent dans des communes périphériques « à facilités linguistiques » de Bruxelles.

fondamentales, les associations de parents et d'éducation permanente, les opérateurs de l'accueil et enfin les autres services ou institutions déjà agréés ou reconnus (AMO, bibliothèque, etc.). Participent également aux activités de la CCA, avec voix consultative, le ou les coordinateurs de l'accueil, un représentant provincial ou COCOF, un coordinateur ONE ou toute personne invitée par le CCA. Il n'y a qu'une CCA par commune même avec plusieurs programmes CLE. La CCA doit se réunir au moins deux fois l'an. La Commission est chargée de prendre les décisions concernant le programme de Coordination Locale pour l'Enfance (CLE) au sein de la commune.

Un programme CLE coordonne l'offre d'accueil afin de répondre aux besoins révélés par l'état des lieux sur territoire de la commune. Il peut exister un programme CLE par quartier et une commune peut s'associer à un autre. « *Le programme CLE est un programme coordonné d'accueil de l'enfance, mis en œuvre sous l'égide de l'échevin, concerté au niveau local, relatif à une zone déterminée. Il vise le développement d'initiatives existantes et, si les moyens le permettent, la création de nouvelles initiatives qui rencontrent des besoins révélés par l'état des lieux* » (in Décret ATL). Ces programmes doivent recevoir un agrément de l'ONE. Les communes ne sont pas obligées de participer à ce décret.

L'agrément du programme CLE permet d'ouvrir la porte à un financement public conditionné au respect de certaines règles et normes (formation du personnel, taux d'encadrement, etc.). Deux dimensions sont reconnues pour le financement. Des subventions de fonctionnement et un mécanisme de discrimination positive pour un public économiquement défavorisé. Ces subventions sont accordées en fonction du nombre d'enfants accueillis quotidiennement.

3.1.1.2 Décret Centres de vacances

Ce décret a pour objectif de contribuer à l'encadrement, l'éducation et l'épanouissement des enfants pendant les congés scolaires. Les Centres de vacances sont des services d'accueil d'enfants pendant les vacances, encadrés par des équipes d'animation qualifiées. Il existe trois types de centres de vacances :

- a) la plaine de vacances (plaine de jeux, stages, etc.)
- b) le séjour de vacances (résidentiels)
- c) le camp de vacances (résidentiels, mouvements de jeunesse).

Les périodes concernées sont les congés scolaires de deux semaines consécutives au moins (Noël, Pâques, juillet-août). Ce décret touche les enfants de 30 mois à 15 ans. Il permet de structurer les activités des Centres de vacances (procédures administratives, encadrement, financement, etc.).

En ce qui concerne les enfants à besoins spécifiques, le décret prévoit que « *les enfants et jeunes moins valides jusqu'à 21 ans sont quant à eux pris en compte dans le calcul de la subvention. Cette disposition vise à contribuer à la réponse à une demande très pressante de loisirs actifs des moins valides* » (Centre de vacances, mode d'emploi, 2004). Ainsi, il est prévu des normes d'encadrement particulières pour les enfants handicapés.

Pour l'accueil des enfants dits ordinaires, il faut un coordinateur pour le Centre de vacances. L'encadrement doit suivre le ratio d'un animateur pour 8 enfants de moins de 6 ans et d'un animateur pour 12 enfants de 6 ans et plus. Par ailleurs, un animateur sur 3 doit être breveté. Correspondre à ces normes et obtenir l'accréditation permet de recevoir un financement selon le nombre d'enfants pris en charge et les brevets des animateurs.

Dans les centres de vacances accueillant des enfants moins valides, le décret a connu une modification importante suite à l'arrêté de mars 2004. Cet arrêté change la définition et les normes nécessaires. « *En sus des normes d'encadrement prévues à l'article 7, 9°, du décret, il est prévu un animateur par tranche entamée de trois enfants handicapés âgés de 30 mois à 21 ans intégrés au sens de l'article 15 du décret (...) un complément de subvention pour l'intégration d'enfants handicapés s'élevant à 2 euros par enfant et par jour d'activité est attribué au pouvoir organisateur* ». A cela vient également s'ajouter une intervention financière quotidienne (8€/jour) si la présence d'un animateur supplémentaire est nécessaire. « (...) *Par enfant handicapé, il faut entendre le participant au centre de vacances âgé de 30 mois à 21 ans qui nécessite une aide partielle ou totale pour se laver, s'habiller, se déplacer, aller aux toilettes, se nourrir, communiquer ou avoir conscience des dangers* ».

L'arrêté semble faire la distinction entre les Centres de vacances ordinaires et ceux accueillant des enfants handicapés. Les règles ne sont pas les mêmes selon les cas. Pour les Centres spécialisés, un animateur sur quatre doit disposer d'une spécialisation pour l'animation des enfants handicapés. « *Un animateur sur quatre doit être porteur du brevet d'animateur visé à l'article 5, §1er, 1°, du décret avec une spécialisation pour l'animation d'enfants handicapés*

de minimum quarante heures ». A noter, cette formation spécialisée n'est pas définie plus avant (contenu, reconnaissance, etc.). Ce décret ne concerne pas les services ou institutions agréés ou subventionnés par d'autres pouvoirs publics.

Pour l'accueil d'enfants moins valides, on fait la distinction entre handicap léger et lourd, avec un forfait quotidien spécifique. Par enfant handicapé léger, « *il faut entendre le participant au centre de vacances âgé de 30 mois à 21 ans qui ne nécessite pas d'aide ou une aide partielle pour se laver, s'habiller, se déplacer, aller aux toilettes, se nourrir, communiquer ou avoir conscience des dangers* ». Les opérateurs qui accueillent ces enfants bénéficient de 2 euros supplémentaires par jour. Cela concerne les populations suivantes :

- les enfants ayant un handicap mental et fréquentant l'enseignement spécial de type 1 (ou étant insérés dans un projet d'intégration dans l'enseignement ordinaire) ;
- les enfants trisomiques ;
- les enfants ayant des troubles instrumentaux ou du comportement ;
- les enfants sourds, muets ou malvoyants.

Par enfant handicapé lourd, « *il faut entendre le participant au centre de vacances âgé de 30 mois à 21 ans qui nécessite davantage d'aide ou une aide complète pour se laver, s'habiller, se déplacer, aller à la toilette, se nourrir, communiquer ou avoir conscience des dangers* ». Cela concerne notamment :

- les enfants qui ne peuvent se déplacer sans l'aide d'une tierce personne ou sans l'usage d'un fauteuil roulant ;
- les enfants qui ne disposent pas de l'usage des deux jambes ou des deux bras ;
- les enfants sourds et muets ou aveugles ;
- les enfants atteints de maladies chroniques graves ;
- les enfants ayant un handicap mental et fréquentant l'enseignement spécial de type 2 ;
- les enfants autistes.

Les opérateurs qui accueillent ces enfants bénéficient de 3 euros de subside supplémentaire par jour.

Dans les faits, l'application de ces normes se veut plus souple. Par exemple, en suivant le décret à la lettre, les milieux d'accueil ordinaires recevraient moins que les milieux extrascolaire spécialisé pour le même enfant. Dans la pratique, l'organisme régulateur, l'ONE, veille à appliquer ces normes avec souplesse et tenter de favoriser les projets d'intégration.

Le document « *Centres de vacances : Mode d'emploi* » qui vient vulgariser les nouvelles dispositions législatives en matière d'accueil extrascolaire dicte les précautions à prendre quant à l'accueil d'enfants handicapés en ce qui touche par exemple la fiche médicale complète, la procédure à suivre dans le cas de l'accueil d'enfants à besoins spécifiques. Celle-ci est divisée en trois étapes : une fiche médicale et sociale adaptée, une visite aux parents et/ou aux professionnels gravitant autour de l'enfant et une sensibilisation du public d'accueil dans le cas d'intégration.

3.1.1.3 Analyse des dispositions législatives

Comme nous l'avons vu, le décret Accueil durant le temps libre (ATL) ne fait pas explicitement mention de l'accueil des enfants à besoins spécifiques. Dans les faits, bien qu'il semble que les deux décrets couvrent des périodes identiques (les vacances scolaires), ce décret ATL concerne surtout l'accueil après l'école (en semaine), comme les garderies scolaires.

Par ailleurs, la mise en place de Commission Communale de l'Accueil (CCA) et des programmes CLE, suite à l'état des lieux, ouvre la possibilité de rencontrer de nouveaux besoins, dont ceux des enfants à besoins spécifiques. Par ailleurs, les écoles d'enseignement spécialisé qui n'ont pas de Centre de jour et/ou d'hébergement associé sont très demandeuses d'activités parascolaires (au sein de leur établissement). Le coordinateur de l'accueil extrascolaire peut jouer un rôle central en ce sens.

Comparé au décret ATL, le décret sur les Centres de vacances contient des dispositions extrêmement claires en ce qui concerne l'accueil d'enfants handicapés. Toutefois, le financement supplémentaire accordé au milieu d'accueil intégrant un enfant à besoins spécifiques ne permet pas de couvrir les normes d'encadrement supplémentaires exigées par le décret. En effet, offrir un encadrement de qualité avec un financement complémentaire de 2 à 3 euros par enfant intégré et de 8,50 € par animateur supplémentaire rend impossible la mise en place de projets d'intégration sans un apport financier extérieur (parents, autres sources de

financement, etc.). Rendons-nous compte que le coût d'un animateur pour une journée se situe entre 50 et 100 €. Alors que le terrain en est à ses premiers pas dans le domaine, il est peu avantageux pour un opérateur d'accueil extrascolaire de demander le financement supplémentaire dans le cadre du décret Centres de vacances. En ce sens, ce décret semble surtout s'adresser, en ce qui concerne les enfants à besoins spécifiques, à des structures spécialisées qui ont déjà cet encadrement suffisant et qui reçoivent un nombre important d'enfants avec handicap. Dès lors, ces nouvelles dispositions décrétales paraissent être plutôt un frein à l'intégration qu'un facilitateur. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, l'ONE tente d'appliquer ces normes avec une souplesse afin de ne pas pénaliser les opérateurs et trop entraver les projets d'intégration.

Néanmoins, la lecture du décret Centres de vacances fait émerger une question plus éthique. Elle a trait à la catégorisation comme « enfants handicapés » de ceux ayant des troubles d'apprentissage (type 8), du comportement (type 3), et même, dans une large mesure, ceux avec un retard mental léger (type 1). Dans les faits, ces enfants fréquentent l'enseignement spécial de type 1, 3 ou 8. Le législateur semble confondre enseignement spécialisé et handicap. De même, la terminologie utilisée est celle de 1970, l'année de promulgation de la loi sur l'enseignement spécial. Il est frappant de voir si peu d'évolution tant dans les termes que dans l'approche proposée à ces enfants alors qu'ailleurs, le cheminement vers l'intégration s'est associée à de nouvelles terminologies liées à de nouveaux concepts, services et interventions. Par exemple, il est douteux qu'un enfant fréquentant l'enseignement spécialisé de type 8 pour dyslexie nécessite un encadrement spécifique lors d'activités extrascolaires dans un club de football. Les mêmes constatations peuvent être appliquées dans la majorité d'enfants fréquentant l'enseignement de type 3 ou 1. Cela revient, si on applique le décret à la lettre, à entraver l'offre d'activités pour ces enfants, alors qu'ils y participent déjà largement et sans trop de difficultés à ces activités (voir enquête plus loin). Par ailleurs, il est à noter que ces trois types d'enseignement sont ceux qui regroupent le plus d'enfants issus de milieux défavorisés (Tremblay, 2003, Chappellier, 2000) ; population pour qui d'autres dispositions décrétales (discriminations positives) prévoient un subventionnement supplémentaire.

Par contre, cela ne signifie pas nier les problématiques que peuvent apporter ces enfants aux opérateurs, surtout en terme de comportement. Pour notre part, nous croyons qu'il s'agit d'une problématique dépassant de loin les seuls enfants en enseignement spécial et que la

réponse, plutôt qu’être spécialisée vers un groupe d’enfants, devrait concerner l’ensemble de la prise en charge. Ce point sera discuté plus loin dans le travail.

3.1.2 Les partenaires

Dans la réalisation de cette recherche-action et la mise en place des différents projets d’intégration, nous avons développé des collaborations. Ces partenaires sont intervenus à des niveaux divers et de manière complémentaire.

3.1.2.1 Les coordinations communales de l’accueil extrascolaire

Comme nous l’avons vu avec les nouvelles dispositions légales organisant le secteur de l’accueil extrascolaire en Communauté française (Décret ATL), dans chaque commune souhaitant participer au projet (17 communes sur 19 en Région bruxelloise), une coordination de l’accueil extrascolaire a été mise en place. Les coordinateurs sont subventionnés (frais de personnel et frais de fonctionnement) par la Communauté française selon le nombre d’enfants de la commune. Généralement, le coordinateur est employé par l’administration communale. Néanmoins, deux coordinations, St-Gilles et Schaerbeek, sont déléguées à une association (asbl). Il n’y a pas d’exigence décrétole en matière de qualification, pour être coordinateur extrascolaire.

Les tâches du coordinateur³ sont de :

- Coordonner la réalisation de l’état des lieux de l’accueil extrascolaire,
- Assurer le lien avec les opérateurs concernés et la population,
- Impulser un travail en partenariat, d’aide à la préparation du programme CLE,
- Faire des propositions pour une politique d’accueil cohérente et globale
- Assurer le secrétariat de la CCA.

C’est suite à un constat régional de manque de places d’accueil spécifiques que les Coordinations ont développé des projets d’intégration. En cela, la recherche-action répond aux préoccupations des coordinateurs de l’ATL. L’Etat des lieux réalisé au sein de l’Observatoire de l’Enfance (XXXX) montrait par ailleurs un manque cruel de places disponibles pour cette catégorie de la population.

³ Après l’école, temps libres, Communauté française de Belgique

3.1.2.1.1 État de lieux de l'accueil

Cet état des lieux, assez bref en ce qui concerne la problématique qui nous occupe, dresse quelques constatations générales « *Il arrive que des enfants différents, affectés d'un handicap par exemple, soient accueillis. Cela peut être un choix volontaire de l'association. Ainsi, une des structures rencontrées accueille chaque année des enfants malentendants dans ses plaines de vacances et collabore pour cela avec une association en contact avec ces enfants. Mais le plus souvent, les enfants ayant des besoins spécifiques sont accueillis sur la demande des parents ou du centre PMS* » (Mottint, 2000).

Le rapport fait ensuite état de certaines réflexions par rapport aux limites que les opérateurs doivent se fixer et les bienfaits de l'intégration pour tous. On relève par ailleurs : « *Si accueillir des enfants aux besoins spécifiques a des conséquences sur la façon de travailler avec tous les enfants puisque ça remet certaines habitudes en question, il est intéressant aussi d'instaurer des collaborations avec d'autres services (exemple : associations de parents spécialisées)* » (Mottint, 2000).

Le rapport fait aussi état de questions et des réflexions qui découlent des constats énoncés. Tout d'abord on insiste sur le libre-choix de l'animateur directement responsable de l'enfant d'accepter le projet : « *(...) les difficultés sont là et les animateurs doivent pouvoir être concertés. Les animateurs eux-mêmes devraient avoir le choix, se sentir capables d'assumer la présence d'enfants aux difficultés spécifiques au sein du groupe et pouvoir, le cas échéant, refuser sans se sentir coupables* ». (Mottint, 2000) Cet aspect de libre-choix des animateurs, surtout dans la cas d'une première expérience d'intégration, sera débattu plus loin mais pose déjà de nombreuses questions éthiques.

Le rapport ajoute sur ce point la nécessité de pouvoir parler en équipe des difficultés rencontrées, d'être formé et de s'informer auprès des parents et de services adéquats. D'autres considérations plus générales, sont alors données quant à la nécessité d'adapter l'environnement ou d'être plus attentif à ces enfants. « *Le mieux est que la participation de tous aille dans le sens de la solidarité, de la responsabilité et de la connaissance des uns et des autres. Il ne peut qu'en résulter un « plus » pour la qualité de l'accueil. Les enfants « différents » sont avant tout des enfants* » (Mottint, 2000).

3.1.2.2 L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)

L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) a été créé par un décret de la Communauté française en date du 30 mars 1983. Il remplace l'Oeuvre Nationale de l'Enfance créée en 1919.

Il revient à l'ONE d'assurer l'agrément, le subventionnement, l'organisation, l'accompagnement, le contrôle et l'évaluation de l'accueil de l'enfant de moins de 12 ans en-dehors de son milieu familial. Comme nous l'avons vu, l'ONE veille, entre autres, à l'application du décret ATL et celui sur les Centres de vacances.

En ce qui touche spécifiquement l'accueil extrascolaire l'ONE est appelé à jouer un rôle important⁴ :

- assurer la présence, au titre d'observateur, d'un ou des coordinateurs d'accueil au sein des Commissions Communales de l'Accueil créées au sein des communes,
- assurer le suivi qualitatif des projets d'accueil,
- délivrer, à la demande, des attestations de qualité de l'accueil,
- assurer la présidence, la préparation des dossiers, la logistique de la Commission d'Agrément,
- agréer les programmes CLE (coordination locale pour l'enfance) et les opérateurs de l'accueil,
- organiser un programme de formation continuée,
- octroyer des subventions :
 - a. aux communes : pour assurer une mission de coordination (salaires des coordinateurs, frais de fonctionnement),
 - b. aux opérateurs de l'accueil, c'est-à-dire les structures d'accueil elles-mêmes,
 - c. aux organismes de formation.

L'ONE doit veiller à la mise en application du code de qualité dont l'un des objectifs spécifiques (article 10) stipule que le Code de qualité de l'accueil : « *Le milieu d'accueil*

⁴ www.one.be

favorise l'intégration harmonieuse d'enfants ayant des besoins spécifiques, dans le respect de leur différence ».

3.1.2.3 Les opérateurs d'accueil extrascolaire

En ce qui concerne les opérateurs d'accueil extrascolaire, une offre extrêmement variée d'activités se présente à nous. Cela va des écoles de devoirs au centre sportif accueillant 200 enfants par jour. Bien que nous ne puissions établir ici une liste complète, une liste partielle, en bas de page, permettra au lecteur de se rendre compte de la diversité des activités proposées⁵.

On estime le nombre d'opérateurs d'accueil extrascolaire à plus d'un millier en Région bruxelloise. Toutefois, encore aujourd'hui, d'une commune à l'autre, on ne comptabilise pas les opérateurs de la même manière. Cela touche particulièrement les garderies scolaires, les écoles coraniques, les opérateurs développant une activité sur plusieurs communes, etc.. Ce chiffre doit donc être pris avec précaution.

Estimation par communes

Anderlecht	60	Koekelberg	20
Auderghem	27	Wolumé St-Pierre	65
Berchem	30	St-Gilles	60
Bruxelles	217	St-Josse	46
Etterbeek	?	Watermeal-Boitfort	45
Evere	35	Molenbeek	80
Forest	40	Schaerbeek	130
Ixelles	70	Uccle	200
Jette	40	Woluwé-St-Lambert	20
Ganshoren	28	TOTAL	1 213

Ces milieux se caractérisent par une très grande autonomie. Ces opérateurs ont une très grande marge de liberté sur l'animation, les contenus, l'évaluation, etc. à la différence du monde scolaire par exemple. Très peu d'opérateurs ont des programmes et ils sont libres de choisir leur système de fonctionnement (en accord avec les normes de l'ONE).

⁵ Scoutisme, plaine de vacances, stages peinture, tennis, école des devoirs, ADEPS, ateliers scientifiques, musique, danse, chant, club sportif en tout genre, vacances à la mer, etc.

Le niveau de qualification des accueillants de ces milieux est également très variable. Pour rappel, le décret « Centres de vacances » impose une règle d'au moins un tiers d'animateurs brevetés. Cette règle est également présente dans le décret ATL et sur les écoles des devoirs. Ce brevet correspond à une formation de 150 heures d'apport théorique et de stages (150 heures). Toutefois, de nombreuses personnes ont un brevet suite à une assimilation de formation. Il s'agit principalement des enseignants, éducateurs, etc.. De plus, il existe une section d'animation en enseignement secondaire professionnel. Le brevet ne comprend pas de modules spécifiques sur le handicap et/ou l'intégration, même si certains organismes de formations abordent la problématique, surtout dans les mouvements de jeunesse.

Les implications sur le terrain sont nombreuses où l'on retrouve un accueil de différentes qualités. Par exemple, certaines plaines de jeux bruxelloises engagent chaque année des dizaines de jeunes animateurs nouveaux ; d'autres disposent d'un personnel qui travaille toute l'année et où le niveau de qualification est beaucoup plus élevé et adapté. Il semble plus facile de travailler avec les deuxièmes que les premiers. Toutefois, l'aspect économique ne doit pas être oublié, les premières offrent souvent les activités les moins chères et celles qui accueillent le plus d'enfant du quartier.

3.1.2.4 Les organismes de formation

Les organismes de formation ont également été réglementés par les nouvelles dispositions décrétales. Cela a impliqué une certaine professionnalisation du secteur, une rationalisation, un curriculum mieux défini, etc.

Dans le cadre de cette recherche-action, les organismes de formation d'animateurs sont rapidement apparus comme des partenaires essentiels dans la mise en place de projets d'intégration de qualité et à long terme. Nous verrons à ce sujet que la formation, dans le cadre d'intégration d'enfants handicapés, pose problème sur de nombreux points et que les besoins restent très importants.

3.1.2.5 Services d'accompagnement

La politique envers les personnes handicapées dépend, globalement, des régions. En Région bruxelloise, c'est la COCOF qui est responsable de cette matière en ce qui concerne les

francophones. La COCOF finance et organise les centres de jour et/ou d'hébergement, les services d'accompagnement, le service d'interprétariat, le travail en atelier protégé, etc.

Même si certains services sont relativement anciens, les Services d'accompagnement n'ont été reconnus par la COCOF qu'en 2000. « *Ces services ont pour mission d'aider les personnes handicapées qui vivent hors d'un centre d'hébergement à acquérir ou à conserver leur autonomie* » (in COCOF, 2003). Leurs missions sont de divers ordres : assurer une aide à l'enfant et sa famille ; assurer l'accompagnement scolaire ; aider la personne handicapée adulte à l'autonomie et trouver des familles d'accueil (pour les Services d'accompagnement concernés). Des missions annexes peuvent également être assurées par ces Services : le logement accompagné, la halte-garderie et l'organisation de loisirs.

En raison des financements alloués, les Services d'accompagnement emploient la majorité de leur personnel à temps partiel, la plupart du temps à cause de la maigreur des subsides. Cela implique qu'ils ont peu de travailleurs disponibles pour l'accompagnement au quotidien, sauf en intégration scolaire. Les services d'accompagnement n'accompagnent pas « physiquement ». Il existe 19 services d'accompagnement en Région bruxelloise dont 10 s'occupent essentiellement d'adultes. Il y a également deux services assurant l'accueil familial.

3.1.2.6 Les centres de jour et/ou d'hébergement (ex-IMP)

Les treize Centres d'hébergement accueillent les enfants ou les adultes en soirée et la nuit. Il en va de même quand il n'y a pas d'école et que l'enfant ne retourne pas dans le milieu familial ou quand il est malade. Certains Centres d'hébergement sont également des Centres de jour (6).

Les Centres de jour (11) pour enfants ont pour mission d'assurer une prise en charge médicale, psychologique, paramédicale, sociale et éducative. Ils peuvent accueillir des enfants scolarisés ou non (ex. enfants polyhandicapés). En ce qui concerne les enfants, la plupart des centres de jour sont associés à une école d'enseignement spécial.

Sur le terrain, les populations sont, comme pour l'enseignement spécialisé, très diversifiées. Un type d'institution, les « IMP 140 », c'est-à-dire ceux accueillant des enfants ou des adolescents caractériels et/ou avec un handicap mental léger, mérite une attention particulière.

Nous ne reviendrons pas sur les difficultés de catégoriser cette population mais le fait est que beaucoup de ces jeunes sont placés dans ces institutions pour des raisons sociales et/ou judiciaires (ex. Aide à la jeunesse). Toutefois, les acteurs du terrain sont conscients que leur présence est importante, surtout dans le cadre scolaire et parascolaire (aide éducative). Ces enfants sont très généralement issus de milieux défavorisés (Tremblay, 2004).

Plus spécifiquement, en ce qui concerne notre problématique, les centres de jour et/ou d'hébergement ont tous les deux à s'occuper des loisirs des enfants hors du temps scolaire. Il s'agit d'une des missions des équipes éducatives. Dans certains cas, les IMP organisent des activités communes à tous les enfants, dans d'autres cas, les enfants sont en stage à l'extérieur. Toutefois, pour être comptabilisé dans l'octroi des subsides, l'enfant doit bénéficier d'un encadrement du personnel du Centre de jour et/ou d'hébergement. Il est ainsi possible d'imaginer que du personnel de l'IMP accompagne les enfants en intégration au sein d'activités extrascolaires. Nous verrons plus loin que cette formule semble présenter de nombreux avantages, et de petits inconvénients, notamment pendant les grandes vacances.

3.1.2.7 Enseignement spécialisé

« L'enseignement spécial est et doit rester conçu comme une promotion et un service destiné aux enfants et adolescents qui sont inaptes à bénéficier de l'enseignement ordinaire, dont les structures en effet ne conviennent pas à tous les enfants. Quelle que soit la nature des déficiences, au-delà d'un certain seuil de gravité, l'enseignement ordinaire est incapable d'en assumer la résorption, et conforte le handicap ». Il existe huit types d'enseignement spécialisé. Toutes les écoles n'organisent pas tous les types d'enseignement.

Types	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	S'adressent aux élèves atteints
1		X	X	d'arriération mentale légère
2	X	X	X	d'arriération mentale modérée ou sévère
3	X	X	X	de troubles caractériels
4	X	X	X	de déficiences physiques
5		X	X	de maladies
6	X	X	X	de déficiences visuelles

7	X	X	X	de déficiences auditives
8		X		de troubles instrumentaux

L'enseignement spécial « *se caractérise par une coordination entre l'enseignement et les interventions orthopédagogiques, médicales, paramédicales, psychologiques et sociales d'une part et par la collaboration permanente avec l'organisme en charge de la guidance d'autre part* » (CF, Arrêté royal portant définition des types et organisation de l'enseignement spécial et déterminant les conditions d'admission et de maintien dans les divers niveaux d'enseignement spécial, 1978). Il y a donc une équipe pluridisciplinaire : psychologues, logopèdes, assistants sociaux, kinésithérapeutes, infirmières, etc. qui travaille au sein des écoles. Chaque équipe étant constitué en fonction du handicap.

Les écoles ne sont pas directement concernées dans le sens où ses activités s'organisent en dehors de son temps. De plus, comme nous l'avons vu, les activités parascolaires sont très rares au sein des écoles spécialisées sans qu'un Centre de jour y soit associé. De plus, dans le cas d'activités inscrites au sein de l'école-Centre de jour, on ne peut proprement parler d'activités extrascolaires au sens où nous l'entendons car elles sont faites dans un cadre institutionnel. Néanmoins, il existe quelques institutions privées qui accueillent des enfants avec handicap (ex. : Nos Pilifs). Ne s'agissant pas strictement d'école, ces institutions ne sont pas très nombreuses.

Dès lors, les établissements scolaires constituent le meilleur moyen de toucher directement les enfants et les parents. C'est ainsi un lieu privilégié pour contacter les professionnels et les parents (réunion, fancy-fair, courrier, affiches, etc.). Étant en contact quotidien avec les enfants, les professionnels qui travaillent dans ces écoles sont une source très utile d'informations pour les opérateurs qui souhaitent faire une inscription. Ils peuvent y trouver, avec l'accord des parents, des renseignements leur permettant de mieux connaître l'enfant, ses capacités, les risques, etc.. De plus, à la différence des parents, ils ont une vision plus « sociale » de l'enfant car ils le voient fonctionner en groupe, avec d'autres. Ce regard professionnel est un atout important pour celui qui souhaite mettre en place un projet d'intégration avec un enfant.

3.1.2.8 Les parents

Les derniers partenaires qu'il nous faut évoquer sont les parents et les associations de parents. En ce qui les concerne, notre position est ambivalente. Dans le cadre de la recherche-action, les contacts « généraux » ont été volontairement limités. En effet, nous ne souhaitons pas nous poser comme partenaire durable et indispensable à l'intégration, cela en raison du financement ponctuel (un an) de cette recherche-action.

Toutefois, cela ne signifie pas que les parents n'aient pas été consultés, bien au contraire. Au début de la recherche-action, nous avons mis au point, un questionnaire afin de mieux connaître les besoins en matière d'activités extrascolaires. Cette enquête menée à large échelle en Région bruxelloise, a permis de faire connaître nos travaux. En outre, nous considérons que l'implication des parents en tant que partenaires est essentielle pour la réussite de l'intégration.

Enfin, de nombreux parents nous ont contacté pour connaître directement les opérateurs d'accueil pouvant accueillir leur enfant. Ces parents entraînent en contact avec nous suite à notre travail auprès des écoles, opérateurs, Service d'accompagnement, Coordination extrascolaire, etc.. Cette demande « directe » a constitué également une piste de travail pour des projets faits « sur mesure » comme nous le verrons.

3.1.2.9 Les autres partenaires

D'autres partenaires sont intervenus mais il s'agissait plus de collaboration ponctuelle plutôt que durable. Dans plusieurs cas, il s'agit de liens qui commencent à être tissés et où on peut percevoir des perspectives de collaboration. Citons par exemple, les chantiers de volontaires ou encore des Services d'encadrement des mesures judiciaires alternatives, détaillés plus loin.

Un groupe d'institutions que nous avons tenté d'intéresser au projet est constitué des Centres de Rééducation Fonctionnelle (CRF). Certains de ceux-ci développent leur action vers l'intégration tant scolaire qu'extrascolaire. Il faut préciser que les parents qui fréquentent les Centres de rééducation fonctionnelle bénéficient du remboursement de la mutuelle pour les prises en charge rééducatives. Ces Centres doivent donc pouvoir organiser leur intervention, pour qu'elle soit possible dans le cadre de projet d'intégration spécifique.

3.2 Handicap

Le terme de handicap, tout comme celui d'intégration, a été abondamment traité, défini, critiqué ; nous n'avons pas la prétention, ici, de vous en faire un tableau exhaustif. Nous n'aborderons que les thématiques permettant un accord minimum sur les termes utilisés en lien direct avec la problématique qui nous occupe.

Le vocabulaire autour de la notion de handicap a beaucoup évolué au cours de ces trente dernières années⁶. A l'origine, le terme de « handicap » vient du monde du sport (hand in cap). Il s'agissait d'un désavantage qu'on se donnait pour être « fair-play ». Aujourd'hui, il s'agit d'un désavantage subi. L'évolution de ces termes ne représente pas que l'image, négative ou positive, que la société porte sur le handicap ou les personnes handicapées. Elle représente aussi les avancées de la science et les pratiques du terrain.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose une Classification des Déficiences, Incapacité et Handicaps (CIDIH) nous permettant de comprendre le processus de création du handicap. Cette démarche est requise afin de comprendre pourquoi une personne est handicapée. Le processus de création du handicap apporte une autre dimension à la définition. Pour ce faire, trois termes doivent être définis : (in La classification Internationale des handicaps, CIH)

- La déficience est une perte de substance ou altération d'une structure ou fonction (psychologique, physiologique ou anatomique); Elle correspond donc à la lésion (exemple ; amputation, lésion de la moelle, dégénérescence d'un nerf...) et/ou au déficit en résultant (exemple : paraplégie, ankylose, aphasie, surdité, incontinence urinaire...). Elle a des causes. Les réponses sont médicales.
- L'incapacité correspond à toute réduction (partielle ou totale) de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales. Par exemple : incapacité à marcher, à s'accroupir, à fermer le poing..., mais aussi (en " situation ")  

⁶ aliénés, anormaux, arriérés, boiteux, bossus, chroniques, débiles, déficients, désavantagés sociaux, déviant, difformes, diminués, estropiés, *handicapés*, idiots, impotents, inadaptés, incurables, infirmes, incapables, invalides, malformés, mutilés, paralysés, paralytiques, personnes à mobilité réduite, personnes dépendantes, personnes exceptionnelles (terminologie canadienne), personnes en situation de handicap, tarés, etc. (in Delcey, 2004)

se lever, se laver, utiliser les W-C, s'habiller, communiquer, mémoriser, réfléchir. Les réponses sont rééducatives.

- Le désavantage ou handicap (conséquence des déficiences ou des incapacités) représente une limitation ou une interdiction d'accomplissement d'un rôle social normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels) : gagner sa vie, faire des études, avoir un emploi, s'occuper. Les réponses sont sociales.

Cette approche démontre que le handicap est considéré comme le résultat situationnel d'un processus interactif entre deux séries de causes :

- Les caractéristiques des déficiences et des incapacités de la personne découlant de maladies ou traumatismes ;
- Les caractéristiques de l'environnement créant des obstacles sociaux ou écologiques dans une situation donnée.

Dans ce modèle, le handicap se situe donc " en aval" de la cause médicale (diagnostic) et cela permet de le considérer indépendamment de cette cause. Par exemple un guitariste qui subit l'amputation d'un doigt sera la cause d'un désavantage (handicap) majeur et tandis que chez la plupart des personnes, il s'agira d'une déficience sans conséquence notable. Différentes représentations ont été élaborées à partir de ce modèle dont celle de Wood est la plus connue (**voir annexe I**).

Toutefois, ce modèle laisse à penser qu'il y a un ordre, une direction : de la déficience vers le handicap. La réalité est plus complexe. Une incapacité telle que l'impossibilité de se mouvoir, peut entraîner des déficiences (escarres, rétractions musculaires). De même, une déficience (comme une laideur importante) peut entraîner un désavantage social important sans incapacité. Enfin, l'existence de déficiences ou même d'incapacités n'entraîne pas forcément de désavantage, cela dépend du contexte. Des modèles plus récents permettent de rendre compte de plus de facteurs interagissant (**voir annexe II**).

Plus récemment encore, se sont dessinées des tentatives de définitions différentes qui font apparaître la notion de « barrières » (sociale, architecturale, etc.). Ces barrières apparaissent

tant comme sources de handicap que comme parties intégrantes voire exclusives de la définition même du handicap. Il y aurait « handicap » parce qu'il y a des « barrières ». Cette notion de barrière influence ainsi les nouvelles définitions. « Une *situation handicapante due aux barrières environnementales, économiques et sociales, qu'une personne, en raison de ses déficiences, ne peut surmonter de la même façon que les autres citoyens* (Disabled Persons International – DPI).

Le handicap est généralement considéré comme un " problème " de l'individu. Or, cette approche médicale ne correspond pas tout à fait à la réalité car un nombre de plus en plus important de personnes handicapées démontre que le handicap est en réalité une interaction entre une déficience (c'est-à-dire une diminution fonctionnelle) et une société qui dresse des barrières psychologiques ou environnementales. L'origine du handicap provient, en partie, de ces barrières qui sont la cause de la différence, de l'isolement, et de la ségrégation. « *Face à une construction sociale défailante, la solution à apporter doit également être sociale* ». (Association des Personnes Handicapées de la Rive Sud-Ouest, 2004). Ainsi, si le handicap n'est pas le seul fait de la personne mais est également imputable à la société, les luttes pour réduire les handicaps n'auront plus pour seule cible les personnes (rééducation, prise en charge individualisées et catégorisées, etc.) mais aussi l'organisation de la société. La personne n'est plus une personne handicapée mais une personne en situation de handicap, du fait de caractéristiques personnelles mais aussi de par un environnement matériel, humain et social, inapproprié.

Cependant, on reproche à cette terminologie « handicap » de créer un stigmate chez les personnes. Ce « labelling » nécessaire à l'attribution de l'intervention adaptée risque de perpétuer la cause qui provoque cette intervention et que cette intervention (assistance) entre en contradiction avec la volonté d'autonomie.

L'idéologie de la prévention, axée vers la psychopédagogie, affirme que tout enfant peut apprendre et a les mêmes besoins que n'importe quel autre enfant. Cette orientation vers l'intervention et les pratiques du terrain a apporté le concept « *d'enfants à besoins particuliers (ou spécifiques)* », adopté par exemple par l'Union européenne. Ce concept permet d'abolir les catégories de handicap. On souhaite renforcer les compétences de l'équipe éducative et mettre les services spécialisés à disposition. Il s'agit pour ces derniers d'un passage d'institutions fermées à des institutions ouvertes, centres de ressources. C'est à cette

dernière idéologie que nous nous référons dans notre travail. Celle-ci cadre bien avec les objectifs de la recherche-action qui vise essentiellement l'intervention de nature éducative auprès des enfants. Notons que, le terme « d'enfants à besoins spécifiques » n'est pas encore suffisamment entré dans le vocabulaire pour pouvoir l'utiliser constamment.

3.2.1 Population

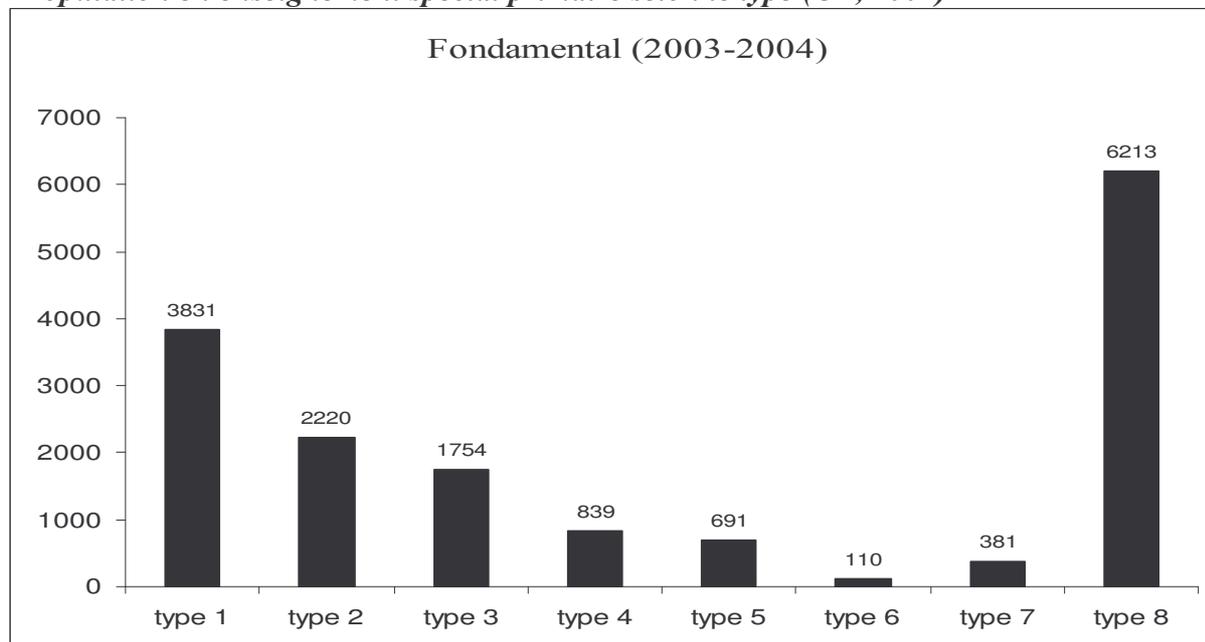
Sur le terrain, l'opérationnalisation de la définition pose de nombreux problèmes. La terminologie utilisée varie beaucoup d'un pays à l'autre. « *Quelle que soit la méthode retenue, on note un formidable foisonnement terminologique aggravé par l'existence fréquente de définitions opératoires à l'intérieur même de catégories de handicaps* » (Hegarty, 1999). Ainsi, selon les différentes acceptations, plus larges ou restreintes, le nombre de personnes considérées comme handicapées varient de manière importante. Par exemple, en France, plus de 40% (22,5 millions de personnes) des personnes sont dès lors considérées comme handicapées (sens large) alors que seulement 6,28% sont reconnus administrativement comme handicapées (3,5 millions) (sens restreint). Une définition plus large du handicap prend ainsi en considération les déficiences (intégrité physique), les incapacités (vie quotidienne) et les désavantages limitant l'intégration sociale. Les personnes âgées en situation de dépendance sont ainsi incluses dans cette catégorie. Cet élargissement de la définition du handicap ne s'accompagne toutefois pas toujours d'une intervention spécifique et d'une intégration effective de ces personnes dans la société.

En Belgique, il n'existe pas de statistique globale concernant le nombre de personnes handicapées. Il n'y a aucune obligation à déclarer ou à faire reconnaître un handicap. La notion elle-même de handicap n'est pas définie unanimement par les différents pouvoirs publics qui s'occupent de personnes handicapées. « *Selon les estimations de l'Office Statistique des Communautés européennes, fondées sur des enquêtes nationales menées en 1991 et 1992, environ 12 % de la population des 10 membres étudiés seraient touchés par un handicap. Entre 35 et 45 % de cette population atteinte d'un handicap ont plus de 65 ans. Moins de 3 % des personnes handicapées ont moins de 20 ans* » (AWIPH, 2000).

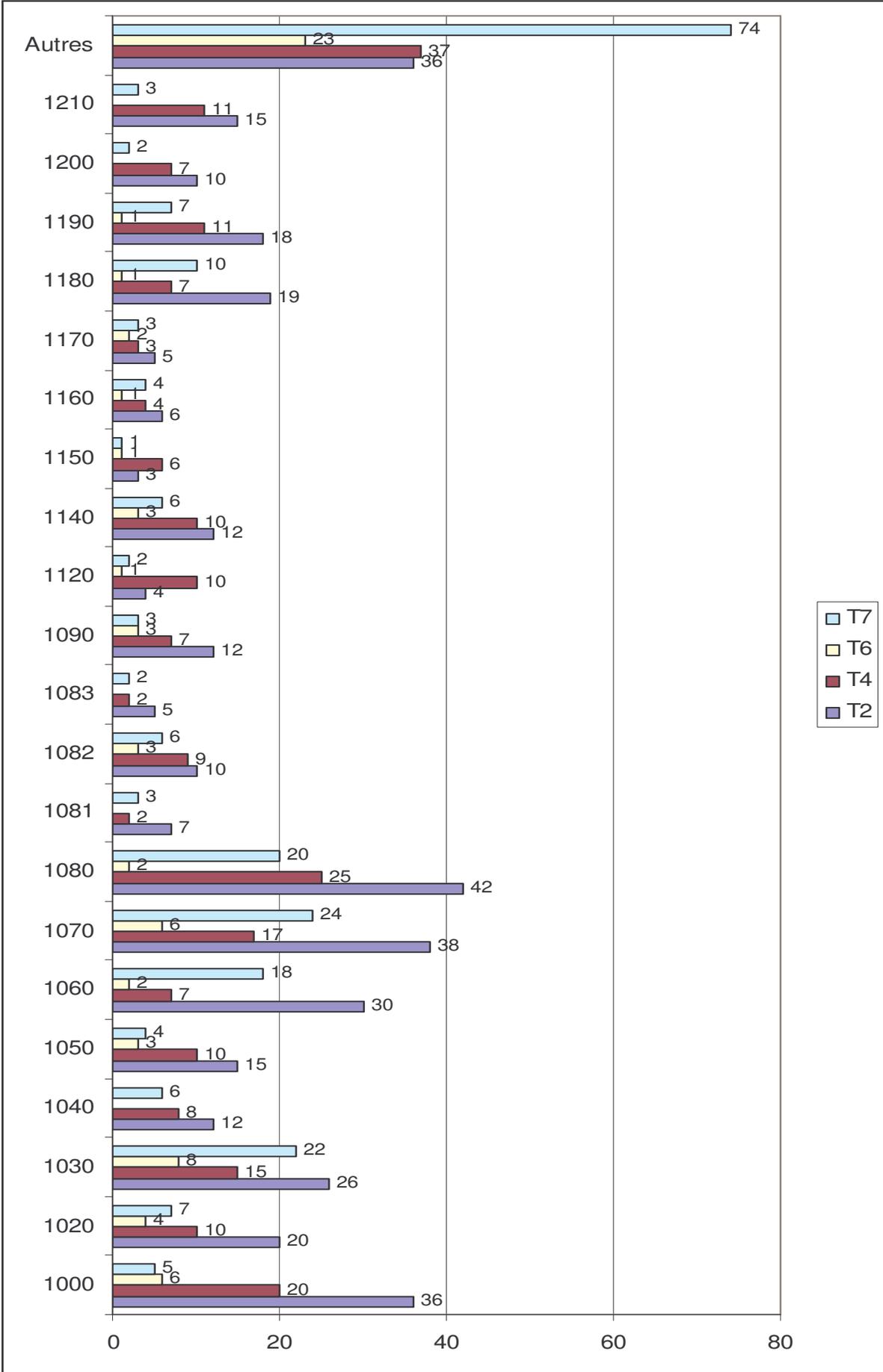
Avec les chiffres dont nous pouvons avoir accès en Communauté française, c'est-à-dire principalement ceux de l'enseignement, on s'aperçoit que l'enseignement spécialisé scolarise jusqu'à 5% d'une cohorte de naissance (Delvaux, 2000) contre 6% en Flandre. Il faut toutefois y ajouter les enfants handicapés en intégration scolaire (environ 600) et ceux non-

scolarisés (difficilement estimable – entre 100 et 200 enfants). Cela représente plus de 32 000 enfants et adolescents (**voir annexe III**).

Population en enseignement spécial primaire selon le type (CF, 2004)



Pour notre part, nous avons cherché à connaître et chiffrer précisément la population susceptible de participer aux projets d'intégration en Région bruxelloise. Pour ce faire, nous avons procédé de deux manières. Premièrement, nous avons contacté l'ensemble des écoles d'enseignement spécialisé sises en Région bruxelloise. Nous avons demandé aux écoles de nous fournir une liste anonyme des codes postaux du domicile des enfants, du type d'enseignement fréquenté et leur date de naissance. Nous pouvions ainsi quantifier la population selon chaque commune, le type d'enseignement fréquenté et l'âge de l'enfant.



Nous avons ainsi comptabilisé près d'un millier d'enfants (921) fréquentant une école d'enseignement spécialisé de types 2, 4, 6 ou 7 (**annexe IV**). Toutefois, cela ne nous donne pas les chiffres pour l'ensemble de la population d'enfants handicapés en âge d'être scolarisé. Certains enfants, beaucoup moins nombreux, ne sont pas du tout scolarisés (en Centre de jour, à la maison, etc.) et/ou sont dans des institutions privées. On estime ce chiffre à une centaine d'enfants.

Ces types représentent la population où l'accord est le plus grand sur le « handicap » de l'enfant. Ces données permettent aux Coordinations extrascolaires communales d'estimer la population pour laquelle des projets peuvent être mis en place. Cela a d'ailleurs été l'une des premières demandes de ces Coordinations. Une commune peut ainsi connaître les enfants domiciliés qui fréquent l'enseignement spécialisé. Cette méthode présente toutefois de nombreuses limitations. Elle ne prend pas en compte les enfants en intégration scolaire, ni ceux en Centre de jour pour enfants non-scolarisés, ni ceux dans des institutions privées, etc.. Cet élément de recherche est très laborieux et la durée et l'objet de notre travail nous ne permettaient pas de nous y attarder d'avantage. Toutefois, l'Observatoire de la personne handicapé, nouvellement constitué à Bruxelles, finance une recherche qui a ce champ d'étude.

L'entrée par type d'enseignement ne nous renseigne que très imparfaitement sur la problématique de ces enfants. Par exemple, le type 7 regroupe de plus en plus d'enfants dysphasiques. Ces derniers sont même majoritaires dans ces écoles. On retrouve également des enfants dysphasiques dans des écoles de type 8. Il sera intéressant de vérifier si cette population précise présente des caractéristiques différentes en ce qui touche les activités extrascolaires. Il en va de même avec le type 2, très hétérogène en terme de population. En ce sens, nous enquêtons sur les besoins d'activités (voir chapitre X) pourra nous apporter certaines réponses. Ces données constituent donc un minimum tant en terme de la quantification de cette population que de sa définition. Par contre, ce « minimum » est constitué une base sur laquelle nous pouvons travailler.

Nos résultats sur la répartition géographique de cette population montre que plus de 18% des parents habitent à l'extérieur de la Région bruxelloise. Certaines viennent même de la province de Namur ! On remarque également que les communes ne sont pas touchées de la même manière. Dans certaines communes, très peu d'enfants fréquentent ces types d'enseignement spécialisé tandis que dans d'autres, ils sont très nombreux. La population

totale de la commune semble être directement liée à ce phénomène mais on remarque une évidente sur-représentation (St-Gilles par exemple). A ce stade, nous n'avons toutefois pu aller plus loin.

Pour les types 1, 3 et 8, la population peut être estimée à partir des données du transport scolaire organisé par la COCOF. Nous pouvons disposer des données fournies par le service du transport scolaire de la COCOF. Pour rappel, les enfants bénéficient du transport scolaire gratuit en enseignement spécialisé. Celui-ci se fait par bus spéciaux ou par abonnement à la STIB (pour les plus vieux). Ces statistiques permettent ainsi de voir l'évolution de la population car les niveaux fondamental et secondaire y sont mélangés. Toutefois, les enfants habitant tout près de l'école y vont souvent par leurs propres moyens. Ils ne sont donc pas dans les données de la COCOF. Il en va de même des parents souhaitant mettre leur enfant dans une école ne faisant pas partie de la zone de ramassage scolaire du domicile. Ces données ont déjà été transmises aux Coordinations communales de l'accueil.

3.3 Intégration

Le concept d'intégration a lui aussi fortement évolué ces trente dernières années. Par ailleurs, en langue française, ce terme est polysémique. On s'en réfère pour parler tant d'une idéologie que d'une organisation pédagogique. Ce terme sert à décrire des expériences où l'intégration proprement dite intervient à des niveaux très divers. De plus, les bases conceptuelles qui sous-tendent l'expérience peuvent varier considérablement d'un cas à l'autre. Sous le terme intégration, on passe des classes spécialisées aux classes ordinaires. En classe ordinaire, l'intégration peut être limitée à certaines matières ou toucher l'ensemble du curriculum. Enfin, il n'existe pas encore à ce jour de preuves permettant de dire qu'un système est meilleur qu'un autre.

De manière générale, l'intégration marque une différence dans les pratiques par rapport à la ségrégation (ex. : enseignement spécial séparé de l'ordinaire) qui regroupent les enfants handicapés ou avec des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'intégration est comprise comme étant une mise en situation la plus proche possible de la « normale ».

3.3.1 La ségrégation

Dans l'idéologie ségrégationniste, on repère différents points caractéristiques : une médicalisation, psychologisation de la déficience, de catégorisation, d'étiquetage et d'institutionnalisation (Gélinas, 1981). Le système d'enseignement spécialisé est un bon exemple d'institutions s'inspirant de ce courant idéologique. La Belgique a en effet mis en place en 1970 un système d'enseignement spécialisé distinct de celui de l'enseignement ordinaire. Puis, au fil du temps et de la fédéralisation du pays, d'autres institutions spécialisées, non-scolaires (les IMP), sont venues parfois se greffer aux écoles. Ainsi, certains jeunes passent un temps considérable à l'intérieur des institutions, en-dehors de tout contact avec des enfants dits normaux.

Dans le débat qui a lieu entre partisans des deux conceptions, ségrégation et intégration, une série d'arguments ont été relevés. Ceux en faveur de cette organisation éducative et idéologie permettent de :

- Donner aux personnes avec handicap une chance "juste" de succès.
- Coopérer plutôt que compétitionner
- Acquérir des compétences sociales et physiques dans un environnement qui les comprend et les accepte.
- Un personnel formé, de l'équipement et des services spécialisés.
- Améliorer les compétences qui augmentent la participation dans des situations plus intégratives (principe du transfert).
- L'attention individuelle est plus facile à procurer.
- Pouvoir se rencontrer entre individus porteurs du même handicap.

De leur côté, les tenants de l'intégration mettent en avant une critique importante, non pas tellement de la spécialisation, mais de la ghettoïsation dans laquelle on place ces enfants. C'est donc plutôt l'organisation de l'intervention spécialisée que l'intervention elle-même qui est contestée. Ainsi, les principaux reproches que l'on peut faire au système de ségrégation sont :

- Apprendre des compétences, des valeurs des attitudes et des comportements «d'handicapés».

- Diminution des espérances des parents, des professionnels, des enfants.
- Contestation du transfert de compétences du milieu spécialisé vers l'ordinaire.
- Dénier les bénéfices sociaux et psychologiques résultant de la rencontre avec des enfants valides.
- Rapport à la normalité et aux performances. On se place hors de cette normalité et des performances normales.
- Perte de liens dans la communauté et mauvaise préparation à la vie future. Les habitudes de vie prises en institution nuiraient à leur intégration sociale à l'âge adulte.
- Coût important et de longue durée.
- Les interactions se font surtout avec l'adulte et non avec les autres enfants.

3.3.2 L'intégration-mainstreaming

Comme nous l'avons vu, le terme d'intégration recouvre plusieurs réalités qui se chevauchent les unes aux autres. On peut toutefois dégager deux grands courants intégratifs : le « mainstreaming » et « l'inclusion ». Le premier est plus ancien et plus transitif ; le second, plus récent et radical.

Pour le premier courant d'intégration, le « Mainstreaming » (courant général) a pour objectif l'intégration à tout enfant handicapé ou en difficulté. Le mainstreaming repose sur un ensemble de postulats de départ :

- Chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal possible (ou le moins restrictif possible).
- Chaque individu a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée.
- Il existe un continuum reconnu d'environnements éducatifs pouvant être appropriés aux besoins individuels des enfants.
- Les élèves handicapés doivent le plus possible être éduqués avec des élèves dits ordinaires. Le retrait de l'élève en classe ou en école spécialisée ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu régulier auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés (Concil for exceptional Children, in Doré, 1995).

Le concept « d'environnement le moins restrictif » (Least Restrictive Environment) est caractéristique de ce courant intégratif. Il prévoit que l'organisation la meilleure est celle qui est la moins différente de la situation ordinaire et qui offre simultanément les plus grandes opportunités d'interactions avec des enfants valides. De même, cet environnement doit permettre les meilleures combinaisons entre les compétences individuelles et les services dont a besoin pour l'accroissement de son autonomie.

L'intégration-Mainstreaming se caractérise par un système en cascades où les services spécialisés coexistent avec les services ordinaires. Ce système doit, théoriquement, favoriser l'intégration dans un milieu le plus normal possible à toutes les étapes du processus en cascades. Des passerelles autorisent un retour en situation dans le cursus ordinaire, sous différentes conditions. La finalité est l'intégration sociale à l'âge adulte et non seulement l'intégration physique à l'âge scolaire. Toutefois, dans beaucoup de cas, cet objectif n'est pas atteint. Les partisans de l'intégration-inclusion lui reprochent de justifier tant des systèmes ségrégationnistes qu'intégrationnistes. En Belgique, par exemple, les critères d'entrée en enseignement spécialisé stipulent que l'enfant ne peut plus suivre dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Des passerelles sont organisées, tout comme, en théorie, des interventions en cascades. Cependant, nous restons globalement dans un système ségrégationniste. L'Intégration-Mainstreaming est donc « soluble » dans la ségrégation. Cela a amené à réfléchir à une intégration qui est une obligation pour tous, tout de suite, et non un objectif à long terme passant par des niveaux de ségrégation à divers niveaux.

3.3.3 L'intégration inclusion

Cette volonté d'offrir aux enfants avec handicap non plus des conditions similaires mais des conditions identiques et avec des congénères valides comme étant la voie favorisant au mieux le développement de la personne et son autonomie est apparue plus récemment. Le concept anglophone de *full inclusion* décrit cette nouvelle réalité. On utilise aussi « *heterogenous grouping* » et « *adaptive education* ». L'enfant doit être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et de leur quartier et pas seulement placé dans un courant général (in Doré et al., 1998). On va également plus loin en rejetant le terme « d'intégration » qui signifie que l'enfant a déjà été exclu. La finalité de l'inclusion est de ne laisser personne à l'extérieur dès le départ. L'inclusion est ainsi définie comme la création d'un tout où chacun est inclus dans le départ et l'intégration comme une addition à un tout ; l'ajout d'une partie à un tout.

Cela implique des modifications fondamentales sur l'intervention à apporter qui se rapprochent très fort des partisans de l'idéologie de la prévention (Detraux, 2001). Ce courant axé sur la psychopédagogie affirme que tout enfant peut apprendre et qu'il a les mêmes besoins que n'importe quel enfant. Les milieux d'accueil ordinaire se doivent dès lors d'être bâtis pour tenir compte des besoins. Le terme « *d'enfants à besoins particuliers* » est issu de ce courant. On ne cherche plus à aider les élèves intégrés en difficulté, on tient compte des besoins de tous pour qu'ils réussissent dans le courant éducatif général. Cela implique également, surtout chez les anglo-saxons, le développement du sens de la communauté et le soutien mutuel (Stainback, 1992). Les structures ordinaires étant celles de tous, on prône la fin des institutions spécialisées comme on les connaît.

3.3.3.1 La normalisation

Les concepts de normalisation et d'adaptation, qui transcendent les différents courants intégratifs, permettent une vision plus opérationnelle de la direction à rechercher. Pour le concept de normalisation, comme le terme l'indique, il vise à rendre disponibles, aux personnes avec handicap, des situations de la vie quotidienne les plus proches possibles des normes et des situations de la vie ordinaire. Le but est de créer et défendre des rôles sociaux valorisés pour les personnes qui risquent d'être dévaluées par leur situation handicapante. Une des implications importantes de la normalisation, en ce qui concerne le champ scolaire et extrascolaire, est que l'âge de regroupement des enfants, handicapés et valides, doit être adapté au niveau de l'âge biologique et non au niveau de l'âge fonctionnel. En effet, la normalisation postule que l'imitation est un puissant moyen d'apprentissage et que l'âge approprié aux rôles sociaux permettra à la personne de se comporter de manière appropriée et valorisée dans des environnements. Toutefois, les risques de conformisme social, plutôt que le développement d'une personnalité propre, sont très présents.

3.3.3.2 L'adaptation

Dans le processus d'intégration, la recherche s'intéresse maintenant plutôt aux facteurs favorisant cette intégration. On observe en ce sens trois processus d'ajustement adoptés par les personnes « intégrées » dans un milieu : l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation (in Detraux, 2001). Dans le premier cas, l'assimilation, suppose que les personnes à besoins particuliers doivent suivre la voie de la majorité ; on se doit de rendre semblable aux autres, sans que ces derniers fassent quelque chose ne s'adaptent. C'est donc à la personne handicapée à s'adapter. Dans le deuxième cas, l'accommodation reconnaît aux personnes

handicapées les mêmes droits et impose à la majorité de s'adapter à cette affirmation. Enfin, l'adaptation suppose un ajustement réciproque des personnes handicapées et valides, en prenant les besoins des uns et des autres dans toute amélioration de l'environnement physique et psychologique. Pour qu'un système soit ouvert à tous, se pose alors des questions de deux ordres : matériels (accessibilité, matériel pédagogique, etc.) et humains (ouverture, encadrement formation, etc.). L'adaptation quand à elle doit être également vue comme un processus. Elle doit évoluer avec le temps et les capacités de la personne et du groupe d'accueil. Cet élément de réciprocité dans l'adaptation est également très importante. L'adaptation est un processus où les deux parties (milieux d'accueil et enfant handicapé) doivent faire des efforts pour se rencontrer. Il s'agit en fait des mêmes efforts qu'un enfant ordinaire doit faire pour s'intégrer dans un groupe ordinaire sauf qu'ici, les ajustements mutuels sont plus complexes et importants.

Dans le cadre d'activités extrascolaires, des chercheurs américains ont mis au point cinq principes à respecter (Tip, 2002 & Schelein, 1997).

a) Adapter seulement quand c'est nécessaire.

L'adaptation peut être une lourde charge pour un milieu d'accueil, tant sur le plan humain que matériel. Néanmoins, l'enfant peut souvent faire plus que l'on pense et s'adapter plus facilement qu'on ne l'imagine. Par exemple, il serait stupide de refuser une intégration parce qu'un milieu d'accueil ne peut pas lui offrir une adaptation dont il n'aurait pas besoin. A force de mettre des sur-réglémentations ou de vouloir sur-adapter, on empêche toute possibilité d'accueillir des enfants à besoins spécifiques. L'adaptation doit servir à favoriser l'autonomie de l'enfant. « *Adapter pour augmenter la participation, la réussite et le plaisir* ».

b) Adapter sur des bases individuelles

Limiter l'adaptation à ou aux personnes qui participeront permet d'en limiter l'ampleur et d'ainsi en réduire les coûts. Cela nécessite bien entendu une bonne évaluation des besoins de l'enfant. Ces adaptations sont par ailleurs plus pratiques car elles ont été prévues pour l'enfant. Cela demande souvent d'imaginer des solutions « pratiques » plutôt que chercher à mettre en place de grands travaux.

c) Voir les adaptations comme temporaires

L'adaptation que l'on apporte pour un enfant dans le cadre d'activités extrascolaires doit s'envisager de manière transitoire. Dans la mise en place des adaptations, l'aspect du développement de l'enfant doit être pris en compte. En effet, en grandissant, l'enfant évolue et ses compétences augmentent. Celui-ci sera sûrement capable de réaliser de plus en plus de choses en grandissant. Cette évolution de l'enfant doit s'accompagner d'une évolution de l'adaptation. De plus, il est important de ne pas laisser la personne dépendante des adaptations.

d) Adapter vers la conformité au milieu

Les adaptations trop voyantes ou trop importantes réservées aux enfants porteurs d'un handicap font souvent naître un sentiment d'injustice de la part des autres enfants. Ces derniers peuvent aisément stigmatiser « l'équipement de l'handicapé » par rapport aux autres. Le fait de rendre « normale » l'adaptation apporte cette conformité de ce qui est fait par rapport au milieu d'accueil. On ne vient pas tout changer parce qu'on l'on intègre un enfant. De plus, si tout le monde ne peut se servir des adaptations, on réduit l'intégration et renforce les stéréotypes

e) Adapter pour la disponibilité

Comme nous venons de l'évoquer, les adaptations doivent être disponibles pour tous. Par exemple, dans le cas d'une balançoire adaptée où les enfants valides ne pourraient aller peut être mal ressenti. Il ne faut donc pas trop spécialiser les jeux, jouets, etc.. La spécialisation à outrance rend souvent l'activité irréalisable ou présentant peu d'intérêt par les valides. Le but étant de maximiser les relations, le jeu doit pouvoir être utilisé par tous pour favoriser les interactions entre les publics. Enfin, ce matériel spécialisé est souvent onéreux. On conseille d'utiliser des jeux pour tous, que l'on adapte.

3.3.4 Synthèse

De manière générale, les différents partisans de l'intégration s'entendent sur certains points. Le courant de l'intégration « *refuse d'assimiler les besoins de la personne à ses déficiences et affirme une coresponsabilité des personnes porteurs d'une déficience et des personnes valides dans la création et l'évolution de situations handicapantes* » (Gélinas 1981 in Detraux, 2001). Il s'agit donc de reconnaître, que la personne à certains besoins particuliers que le simple étiquetage (ex. : trisomie), ne suffit pas à caractériser correctement, ni à prendre en charge. L'objectif est donc de rechercher une adaptation réciproque dans une optique systémique. On

souhaite une multiplication des interactions entre valides et non-valides, dès le plus jeune âge. Bien que l'on ne s'entende pas ici aussi sur une définition satisfaisante pour tous, les experts se sont entendus pour définir l'intégration comme le processus maximisant l'interaction entre les élèves handicapés et les autres. De manière un peu plus générale, on définit l'intégration comme : « *Un processus par lequel des éléments sont amenés à constituer un tout – unissant les différentes parties dans une totalité ; (...), l'intégration est un moyen et non un fin en soi* (Flynn et Kowalczyk-McPhee, 1989 in Little in Doré).

Detraux (2001) cite trois idées maîtresses du processus d'intégration : le développement, l'utilisation de la systémique et l'idée de processus. Pour la première, la perspective développementale, Detraux rappelle qui ne faut pas oublier ce que nous « semons » dans le jeune. Plus tard, comme nous l'avons vu, des adultes peuvent assimiler des liens de dépendances et ne pas utiliser leurs capacités propres. La perspective systémique rappelle aux professionnels qu'en agissant à un endroit du système, nous agissons également à un autre niveau. Enfin, l'intégration vue comme processus suppose qu'à différentes étapes, un nouveau statut s'acquiert, de nouvelles expériences deviennent possibles, etc..

On a souvent reproché à certains modèles d'intégration, surtout les moins étoffés, de ne faire qu'une intégration physique, l'enfant ne participant pas vraiment aux activités du groupe. On risque parfois une intégration plus administrative que sociale. L'intégration physique, nécessaire à l'intégration, n'est pas suffisante pour que l'interaction agisse entre les personnes : « *L'intégration physique est la présence physique d'une ou plusieurs personnes lors d'activités ordinaires ou des gens non dévalorisés sont également présents ; cependant, une telle intégration physique ne signifie pas nécessairement que la personne intégrée interagit avec celles non dévalorisées* (Wolfensberger et Thomas in Doré 1998). Ainsi, l'intégration physique est incomplète, il faut apporter une dimension temporelle et sociale. Pour la première dimension, on parle de portion de temps où l'enfant est réellement intégré en classe, de durée, etc.. Pour la seconde, l'intégration sociale, elle est définie comme : « *(...) la participation de la ou des personnes dévalorisées avec les citoyens non-dévalorisés aux interactions et interrelations qui sont culturellement normatives en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normatives et dans des établissements et contextes valorisés ou moins normatifs* (Wolfensberger et Thomas in Doré 1998) ». L'intégration éducative se doit donc d'être basée sur une programmation et une planification continue et individuelle et qui comporte des éléments physiques, temporels et sociaux.

3.3.5 L'intégration et l'accueil extrascolaire

Dans la littérature, l'idée d'intégration hors-école est elle aussi assez récente. La littérature sur l'intégration traite surtout du champ scolaire. Bien entendu, entre l'extrascolaire et le scolaire, les ressemblances et complémentarités sont nombreuses (âge, temps, etc.) mais les différences sont aussi fondamentales. A titre d'exemple, la plupart des activités extrascolaires n'ont pas, comme à l'école, des exigences strictes de rendement, ni de niveau à atteindre. Pas de programme obligatoire à suivre, ni d'examens à présenter, etc. Enfin, dans le cadre d'un système scolaire ségrégationniste comme le nôtre, l'intégration extrascolaire devient l'un des rares lieux de rencontre entre les deux populations. Le milieu communautaire (quartier, village, etc.) peut devenir un terrain d'intégration très fertile.

3.3.6 Les principes de l'intégration extrascolaire

En ce qui concerne spécifiquement l'intégration d'enfants avec handicap en accueil extrascolaire, différents principes (Talks, 1996 in ALA 2004) marquant l'importance du droit à l'intégration en accueil extrascolaire sont mis en évidence :

- Le droit à une qualité de vie. Les loisirs faisant partie intégrante de cette qualité de vie.
- Le respect de la dignité, de la liberté de choix, etc. On met également en évidence l'idée de risque, de droit à l'erreur dans le choix de l'activité et dans sa réalisation.
- Principe d'égalité des chances et d'accès pour une participation active dans la société.
- Enfin, le niveau communautaire devrait servir être utilisé au maximum. Cela signifie que l'enfant peut trouver une activité extrascolaire épanouissante qui soit à proximité de son école, de son domicile comme les enfants dits ordinaires.

3.3.7 Les objectifs de l'intégration

Dans le même ordre d'idée, des objectifs spécifiques et pratiques à l'intégration ont été élaborés pour les opérateurs et gestionnaires de l'extrascolaire :

- Participer et s'amuser dans des activités avec des enfants valides sans leur imposer une compétition impossible à relever.

- Permettre aux enfants d'améliorer leurs compétences et leur confiance en eux. Cela signifie d'utiliser les services spécialisés quand ils sont appropriés.
- Apporter un accompagnement et modifier ou ajouter des services offerts quand c'est nécessaire ; ne pas utiliser uniquement les services déjà présents.
- Le support de la communauté dans le changement des attitudes et des politiques reflète le droit de ces personnes à une dignité, une confiance en eux et un engagement communautaire.

3.3.8 Les conditions de l'intégration

Comme nous l'avons vu, la littérature développe davantage le thème de l'intégration scolaire que celui de l'intégration extrascolaire. En ce qui touche la question des conditions que doit remplir un milieu d'accueil pour pouvoir intégrer un ou des enfants porteurs d'un handicap, nous nous sommes inspiré de ce qui a été conceptualisé dans le champ scolaire et l'adapter au champ de l'extrascolaire. Cependant, cette adaptation est relativement aisée vu la proximité des thématiques.

On mêle souvent les « conditions de réussite » d'une intégration et les « facteurs de réussite » (Brunet, Doré et Wagner, 1996). Les conditions d'intégration peuvent d'ailleurs avoir différents sens :

- les éléments préalables à la réalisation d'une expérience d'intégration
- les circonstances qui les favorisent ou les ralentissent
- les données nécessaires à la réussite de l'expérience
- le mode d'intégration des principes dans la réalité
- un recueil des « trucs » qui marchent

Brunet, Doré et Wagner (1996), on fait une recension des différents facteurs favorisant la réussite d'une intégration en milieu ordinaire. Cela leur a permis d'identifier dix conditions critiques que nous avons adaptées à notre recherche. Les auteurs insistent sur le fait que ces

conditions doivent être vues dans une perspective systémique, beaucoup d'expériences n'agissant que sur quelques facteurs. :

a) Les valeurs

L'intégration des enfants à besoins particuliers repose sur une valeur fondamentale : l'égalité entre les personnes. Celle-ci implique également le respect des personnes, le droit à la satisfaction de ses besoins et l'égalité des chances. Pour ce dernier point, on peut le voir de deux manières : une chance égale et juste pour tous ou une chance égale et égalitaire pour tous, « *égalitaire impliquant le droit de chacun de bénéficier des ressources nécessaires à son développement* » (Doré et Brunet, 1998). L'esprit communautaire est une condition nécessaire à la satisfaction des principes d'égalité.

b) Les attitudes

Les professionnels et le public d'accueil ont souvent des attitudes mitigées face à l'intégration. De manière générale, même quand on se déclare favorable aux principes de l'intégration, on émet des doutes sur l'application concrète, surtout pour les enfants ayant une incapacité plus importante. La recherche a montré (Hayes et Gunn, 1988) que les craintes face aux capacités des jeunes à fonctionner en milieu ordinaire diminuent une fois l'intégration réalisée. L'expérience concrète est ainsi le meilleur moyen de changer les attitudes négatives.

c) Les facteurs légaux et sociaux

L'organisation de l'État et ses législations ont des effets sur les politiques et les pratiques. Les prises de positions de différents groupes d'intérêt ou de pression peuvent également influencer les conditions des expériences en cours. L'opinion publique est également un facteur. Dans le cas qui nous occupe, en Belgique francophone, la dispersion des politiques relatives aux loisirs des enfants porteurs d'un handicap (région, communauté, commune, état fédéral), ayant chacune son approche propre de la personne handicapée et sans réelle concertation, peut être considéré comme un frein à certains projets. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, le système scolaire en cours est ségrégationniste.

d) L'organisation (extra)scolaire

Le passage à un système intégratif a des conséquences importantes sur le milieu d'accueil. On souhaite l'émergence d'une nouvelle culture de coopération au sein même de l'organisation. Des « *structures d'intégration* » devraient être mises en place (facilitateur d'intégration,

éducateur-ressource, etc.) afin de développer les projets d'accueil intégratifs. Le soutien administratif et budgétaire doit être maintenu (subsides récurrents, etc.). Le souci est l'amélioration constante des services offerts.

e) Les contenus

L'intégration suppose, dans la plupart des cas, des changements à l'offre d'activités. Trois grands types d'approches sont répertoriées : abolition d'un programme standardisé, la mise en place d'un programme minimum commun ou de programmes particuliers.

f) L'animation et l'apprentissage

L'intégration implique une adaptation des méthodes éducatives et d'animation. Les méthodes les plus efficaces pour l'instant sont par exemple : l'individualisation, le groupe multiprogramme, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par activités ou projets, etc.. Les adaptations bénéficient d'ailleurs à tous les enfants.

g) Les services de soutien

La mise en place de partenariat avec des services de soutien (service d'accompagnement, IMP, école, etc.) est une condition-clé de l'intégration. Cette collaboration peut prendre plusieurs formes : apport de spécialiste, de bénévoles, d'aides techniques ou matériel, etc..

h) Les interactions avec le milieu

Cette condition insiste sur l'importance d'une réelle participation des parents au projet d'intégration de leur enfant.

i) L'encadrement et le suivi

Depuis plusieurs années, le PEI (ou PIA), Plan Educatif Individualisé, sert d'instrument privilégié quant à l'encadrement et au suivi de l'intégration. La prise en compte de la participation à des activités extrascolaires commence à être de plus en plus intégré dans le PEI.

j) La préparation des intervenants

La préparation des intervenants est encore peu répandue tant dans le champ scolaire qu'extrascolaire. Les sessions d'information restent le moyen privilégié. Haring et Billingsley (1984) soulignent « *la nécessité de vivre directement et personnellement des situations* » (in

Brunet et Doré, 1998) avec des enfants porteurs d'un handicap. Pour les intervenants ayant un rôle plus actif dans le projet, on propose des moyens plus importants : conversation avec l'enseignant, avec les parents, visionnement de films d'information, visites d'écoles ou de milieux d'accueil intégratifs, etc..

*

Différents éléments sont, ici, difficilement adaptables. Par exemple, le PEI (Plan d'enseignement individualisé) est absent du champ des activités extrascolaires. A ce sujet, il ne serait pas inintéressant d'inclure ces activités extrascolaires dans le PEI. Les opérateurs pourraient devenir partenaires et participer à la réalisation d'un PEI élargi. Toutefois, le partage d'informations sur un enfant et sa famille pose des questions de déontologie professionnelle dont il faut tenir compte.

En ce qui concerne l'animation, les contenus et l'apprentissage, nous devons tenir compte du milieu et de ses caractéristiques qui sont fondamentalement différentes de celles de l'enseignement, ne serait-ce que par le niveau de formation. Ce niveau est plus élevé et homogène dans le champ scolaire alors qu'il est plus bas et hétérogène dans le champ extrascolaire. Cette réalité a de grandes influences (positives et négatives) sur ces éléments. De plus, le caractère obligatoire de l'école tranche fortement avec l'idée d'activités choisies selon ses motivations personnelles. La professionnalisation du milieu et l'adaptation de normes de formation des deux décrets cités plus haut, nous paraissent aller dans le sens de l'amélioration de la qualité de l'accueil.

3.3.9 Évaluation des intégrations

En ce qui concerne l'évaluation des intégrations réalisées dans le cadre d'activités extrascolaires, on dispose, comme pour les autres sujets, de très peu de références. C'est surtout dans le champ scolaire que ce travail de recherche a été effectué. Ainsi, pour Ward (1991), la participation à des activités hors-école avec d'autres enfants est un facteur de réussite d'une intégration scolaire.

On distingue généralement deux types d'indicateurs de la réussite (Brinket et Thorpe (1983) in Doré, 2001) : les indicateurs directs et indirects.

Les indicateurs directs sont :

- La présence à temps complet avec les autres (Ward, 1991)
- L'apprentissage de savoirs similaires à ceux du programme général (Brunet et Doré, 1993)
- Les progrès relatifs au PEI (Hilton et Liberty, 1992)
- L'acceptation par les autres (Goodman et al., 1992)
- La capacité à acquérir des habitudes ou de comportements sociaux analogues aux autres (Brown et al in St-Laurent, 1994)

Les indicateurs indirects sont :

- Le climat de coopération avec les professionnels (Brunet et Doré, 1994)
- La participation des professionnels à des formations sur l'intégration (Hilton et liberty, 1992)
- Le recours à des stratégies diversifiées dans l'animation du groupe d'enfants (Brunet et Doré, 1994)
- La gestion démocratique du groupe avec une application souple des règles (Brunet et Doré, 1994)
- L'individualisation des objectifs du PEI (Hilton et Liberty, 1992)
- La mise en place de moyens favorisant les contacts entre les enfants (Hilton et Liberty, 1992)

4. Analyse des besoins d'activités extrascolaires d'enfants avec handicap

4.1 Méthodologie

4.1.1 Échantillon

Comme nous l'avons vu, le décret sur l'accueil extrascolaire touche une population d'enfants fréquentant l'enseignement maternel et primaire, donc normalement de 2 ½ à 12 ans. En ce qui concerne l'enseignement spécialisé, l'âge seuil est de 13 ans (pouvant aller jusqu'à 14 ou 15 ans). Nous avons donc sélectionné les enfants scolarisés à Bruxelles et fréquentant les écoles maternelles et/ou primaires, peu importe leur âge.

Afin de toucher un maximum d'enfants et de parents, nous avons contacté les institutions scolaires spécialisées, les services d'accompagnement, des centres de rééducation fonctionnelle et des Centres de jour pour enfants scolarisés ou non-scolarisés. Ce choix s'explique par la plus grande facilité avec laquelle on peut retrouver des jeunes avec des besoins spécifiques afin de constituer un échantillon. Se lancer dans une recherche « tout public » aurait été extrêmement fastidieux.

Le décret « Centres de vacances » fait une distinction entre deux catégories d'enfants à besoins spécifiques : les enfants avec un handicap lourd et ceux avec un handicap léger. Nous ne reviendrons pas sur la question mais dans un souci de respect du prescrit en la matière et pour des raisons relatives aux caractéristiques de la population fréquentant ces types d'enseignement, nous avons décidé de suivre cette catégorisation et de diviser notre échantillon en deux.

D'une part, nous avons sélectionné les enfants avec un handicap « classique », c'est-à-dire physique, mental ou sensoriel diagnostiqués avec certitude. Ces jeunes fréquentent les types 2, 4, 6 et 7 de l'enseignement spécialisé. Les services d'accompagnement s'adressent surtout à cette population.

D'autre part, nous avons classé les enfants en tant qu'« handicapés légers ». Ces jeunes se retrouvent dans les types 1, 3 et 8. D'aucuns considèrent ces jeunes comme n'ayant pas de handicap à proprement parler. De plus, les parents dont les enfants fréquentent ces types de l'enseignement spécial ne considèrent pas leur enfant comme handicapé (Tremblay, 2004). En

ce qui concerne le type 1, le tableau est plus hétérogène. Par exemple, il accueille des enfants où le handicap est confirmé (enfants autistes, trisomiques, etc.) et d'autres où l'aspect social peut présenter un facteur important. Nous notons que dans cette catégories d'enfants (types 1, 3 et 8), on en retrouve beaucoup issus de milieux défavorisés. Malgré tout, certaines pathologies légères y ont leur place. Ces types représentent 75% de la population totale de l'enseignement spécialisé primaire.

4.1.1 Instrument

Nous avons mis sur pied un questionnaire, en collaboration avec le comité d'utilisateurs, pour tenter de cerner les besoins des parents d'enfants porteurs d'un handicap en matière d'activités extrascolaires. Pour rappel, le comité d'utilisateurs a été constitué avant la recherche-action par des Coordinations extrascolaire et des Services d'accompagnement.

De manière générale, nous souhaitions savoir quelles ont été les expériences passées et les évaluer. D'autre part, nous voulions connaître les souhaits des enfants avant leur éventuelle participation à des activités extrascolaires. La question des activités nous a conduit à aborder des problématiques annexes telles le transport, le coût des activités, etc. De même, des questions d'ordre général (scolarité, date de naissance, handicap, profession des parents, etc.), nous étaient utiles afin de davantage caractériser l'échantillon. Il nous paraissait également important de connaître l'éventuelle participation à des activités extrascolaires, le type d'activité choisie, les structures fréquentées, etc.. Dans ce dernier cas, cela nous permettait de constater si les parents avaient eu recours à des opérateurs spécialisés ou non. Nous avons également demandé aux parents les difficultés et les freins rencontrés quant à la participation. D'autres questions fermées concernaient le temps consacré aux activités, la capacité à offrir un transport, etc.. Le même type de question a été posé au sujet des activités envisagées. De plus, nous avons demandé avec qui l'enfant souhaitait partager ses activités ainsi que les attentes des parents envers l'extrascolaire. Pour terminer, nous avons demandé aux parents ce qu'ils voudraient voir changer afin d'améliorer la participation de leur enfant en extrascolaire.

Puisque nous avons deux échantillons, nous avons élaboré deux questionnaires (**annexe V et VI**). Pour rappel, les parents et les professionnels ne considèrent pas les enfants fréquentant les types 1, 3 et 8 comme « handicapés ». Nous avons donc adapté le questionnaire. « *Une grande partie des enfants qui se trouvent à l'école spéciale proviennent de trois catégories d'enfants différentes : déficience mentale légère, (type 1), troubles caractériels (type 3) et*

troubles instrumentaux (type 8). Point commun entre ces trois catégories : ces trois types de famille ne se reconnaissent pas dans la définition du « handicapé » (Chapellier, 2004). C'est pourquoi, afin de ne pas avoir de refus de réponse, dus à certaines questions qui pourraient leur paraître blessantes ou inadaptées, nous avons modifié deux questions concernant la catégorie de handicap et le type de structure fréquentée.

4.1.2 Traitement

Les questionnaires ont été distribués aux écoles, Services d'accompagnement, etc.. De manière générale, les écoles sont les institutions qui ont le meilleur retour. A notre avis, cela s'explique par le fait que l'institution scolaire a coutume de transmettre ce type de document et de solliciter des réponses (farde de communication, contact fréquent avec la famille, etc.). Toutefois, en ce qui concerne le groupe des enfants malvoyants ou aveugles, notre taux de réponse est tellement peu élevé que nous ne pouvons en tirer aucune analyse. En effet, les institutions scolaires pour ces enfants sont assez rares et les parents sont nombreux à habiter en Wallonie. Ils sont donc moins concernés par notre problématique.

Les réponses des parents ont été encodées en vue du traitement. Afin de dresser un premier tableau général et représentatif des besoins d'intégration, nous avons prévu un grand nombre de questions à réponses fermées pour faciliter l'exploitation des données. Le traitement statistique a été ici privilégié. Toutefois, nous avons cru intéressant de laisser certaines questions plus ouvertes, surtout dans les cas où les réponses attendues étaient moins certaines. De plus, les questions fermées ont un aspect « froid » qui peut laisser une insatisfaction aux parents répondants. Ces réponses ont fait l'objet d'une analyse de contenu sous la forme d'une conceptualisation des réponses et d'une analyse tant statistique que qualitative.

4.1.3 Limites

Bien entendu, ce type d'approche présente des avantages mais aussi des limites importantes. Nous sommes conscients qu'une approche plus qualitative basée, par exemple, sur des entretiens semi-directifs aurait pu permettre une analyse d'une toute autre optique. Toutefois, comme nous l'avons fait remarquer, s'agissant d'une première démarche de recherche dans ce champ précis en Communauté française, nous croyons plus pertinent d'utiliser une démarche exploratoire plus large.

Dans un deuxième ordre d'idée, les résultats de cette enquête doivent pouvoir servir directement tant le chercheur que les professionnels responsables (coordinations extrascolaires, services d'accompagnement, etc.). Cette enquête doit donc nous permettre de tracer les premières grandes lignes de l'intégration d'enfants handicapés en extrascolaire. Ne connaissant pas la demande des parents, l'enquête a permis de mieux cibler les besoins et d'orienter directement le travail sur le terrain (prise de contact, information, formation, etc.).

Cette recherche-action s'inscrit dans le cadre particulier des différents décrets régissant l'accueil des enfants en dehors du temps scolaire. C'est ainsi que nous faisons une distinction d'échantillonnage entre « handicap léger » et « handicap lourd » en référence au décret « Centres de Vacances ». Même si nous avons quelques réserves quant à la pertinence de cette catégorisation, surtout dans le secteur de l'accueil extrascolaire, nous serons d'ailleurs amenés à en montrer les limites.

4.2 Résultats

Comme nous l'avons vu, nous avons deux échantillons, selon le handicap et/ou le trouble. Pour le premier échantillon, nous avons recueilli 193 questionnaires. Quinze d'entre eux ont été retirés car trop incomplets, hors sujet, doublons, etc.. L'ensemble des questionnaires du premier échantillon provient de 18 sources différentes (école ou service d'accompagnement). Pour le second échantillon, nous avons reçu 191 questionnaires. De ce nombre, 25 ont été retirés. Nous avons donc 178 questionnaires valides pour le premier échantillon et 166 pour le second, pour un total combiné de 344 questionnaires traités.

Pour contacter les parents, nous sommes passés par quatre sources : les écoles spécialisées, les centres de jour et/ou d'hébergement et les services d'accompagnement. En ce qui concerne les élèves fréquentant les types 1, 3 et 8, nous sommes seulement passés par les écoles. En effet, ces enfants ne sont généralement pas suivis par un service d'accompagnement. Les sources sont donc moins nombreuses ; ces écoles accueillant généralement un assez grand nombre (+100) d'enfants. Les questionnaires proviennent des institutions scolaires suivantes :



TR : Service d'accompagnement (SA) Triangle

T : Ecole le Tremplin

O : SA Œuvre National des Aveugles

IR : Ecole IRSA

H : Ecole Institut Herlin

EI : Ecole Intégrée

SO : IMP CREB Solidaritas

SU : SA SUSAS

RE : SA RECI

CF4 : Ecole CF Schaller type 4

CF2 : Ecole CF Schaller type 2

CE : Ecole CETD

CA : Ecole Carrefour

AP : SA* AP3

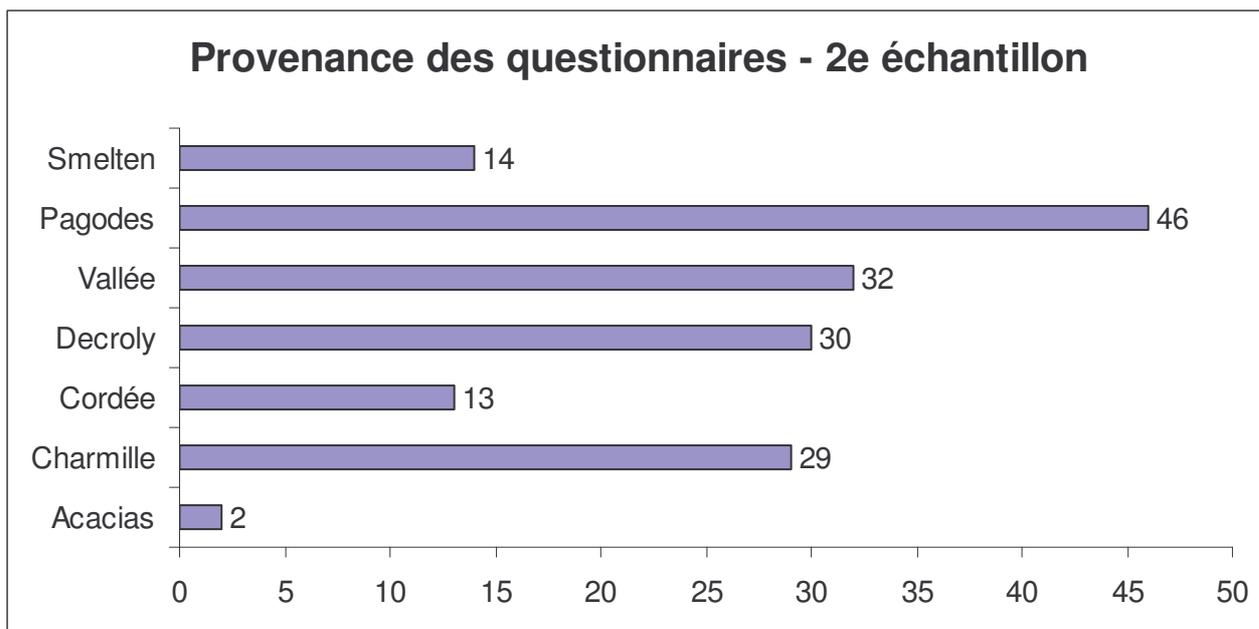
S : Ecole Nicolas Smelten

CO : Ecole La Cordée

CL : Ecole La Clairière

BA : SA Bataclan

A : Ecole Acacias



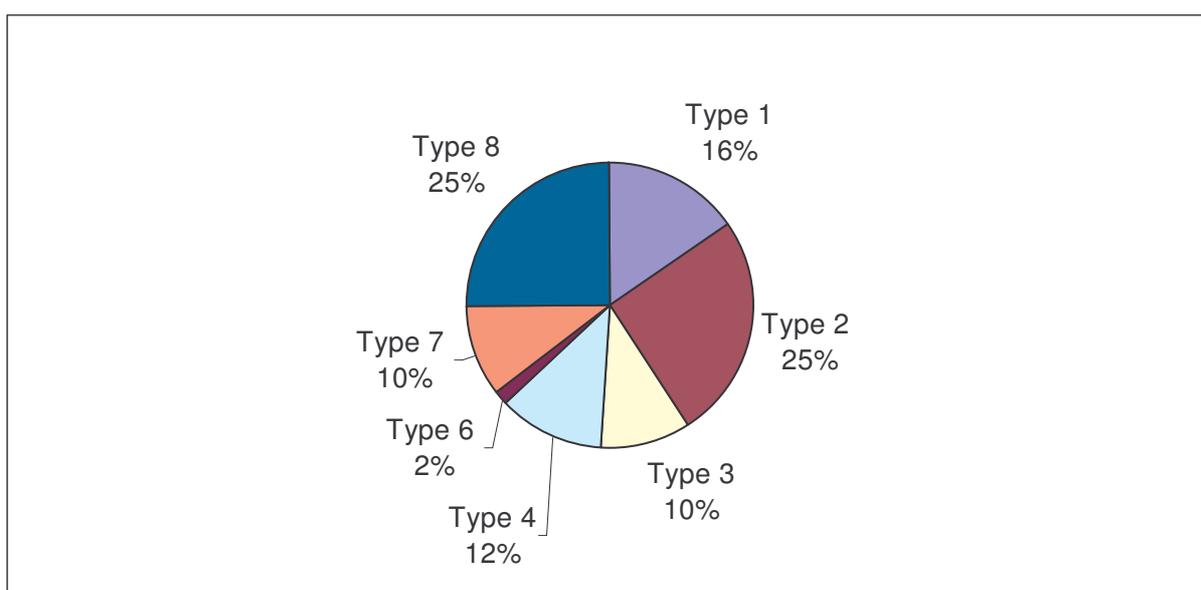
En ce qui concerne les 178 questionnaires traités dans le cadre de cette recherche pour la première catégorie (enfants fréquentant l'enseignement spécial de types 2-4-6-7 ou assimilés⁷) et les 166 élèves de la deuxième catégorie (types 1, 3 et 8) par comparaison avec les données chiffrées de l'enseignement spécialisé en Communauté française, on se rend compte que des groupes sont surreprésentés tandis que d'autres sont sous-représentés. Par exemple, les enfants en type 2 représentent 25% des membres de cette sous-catégorie en primaire et 12,5% de l'ensemble de l'enseignement spécialisé. En fait, les types 2, 4, 6 et 7 sont surreprésentés dans notre échantillon global par rapport aux chiffres de l'enseignement spécialisé. Toutefois, nous ne souhaitons pas un échantillon qui respecte strictement ces normes mais plutôt obtenir un nombre suffisant de questions dans chaque sous-catégorie pour pouvoir en faire l'analyse.

Toutefois, nous remarquons une très faible présence d'enfants fréquentant le type 6 (enseignement destiné aux enfants ayant des troubles de la vue). Cela peut s'expliquer de deux manières : d'une part, ces jeunes sont très souvent en intégration, les écoles spécialisées de ce type sont rares à Bruxelles (2), d'autre part, vu le faible nombre d'écoles, les écoles de Bruxelles sont utilisées par beaucoup de non-Bruxellois, ne se sentant pas concerné par notre problématique. Les limitations géographiques de cette recherche ont pu décourager certaines personnes à répondre.

⁷ Nous entendons par « assimilés » des enfants qui fréquentent l'enseignement ordinaire, bien que porteur d'un handicap. Ces enfants sont suivis, en général, par un Service d'accompagnement.

Nous avons également sélectionné une population d'enfants fréquentant un centre de jour pour enfants non-scolarisés. Dans ce dernier cas, on ne peut parler à proprement de type d'enseignement précis. Enfin, un dernier groupe est composé de jeunes en enseignement ordinaire. Ces derniers sont tous, sauf un, suivi par un Service d'accompagnement destiné aux jeunes avec un handicap physique (ex. : IMC). L'autre est suivi par un service d'accompagnement destiné aux mal et non-voyants.

Répartition des échantillons selon les types d'enseignement



4.2.1 Premier échantillon

4.2.1.1 Caractéristiques générales

Cette répartition par type d'enseignement fréquenté ne nous renseigne qu'imparfaitement sur les handicaps des jeunes. Généralement, on utilise la formule du « handicap dominant » pour décider de l'orientation vers l'un ou l'autre type. Nous avons donc détaillé les handicaps selon la nomenclature utilisée en Communauté française⁸. En ce qui concerne la répartition par catégorie officielle de handicap, on observe la situation suivante :

- a) Troubles moteurs : 56 (32,75%)
- b) Paralysie cérébrale : 9 (5,26%)

⁸ Nous avons ajouté le polyhandicap à cette liste pour la rendre plus complète.

- c) Dysmélie : 0 (0%)
- d) Poliomyélite : 0 (0%)
- e) Troubles graves de la vue : 12 (7%)
- f) Troubles graves de l'ouïe : 15 (8,77%)
- g) Troubles graves de la parole : 47 (27,49%)
- h) Spina-bifida : 3 (1,75%)
- i) Myopathie : 4 (2,34%)
- j) Epilepsie : 23 (13,45%)
- k) Déficience mentale : 82 (47,95%)
 - Légère : 19 (11,11%)
 - Modérée : 37 (21,64%)
 - Sévère : 17 (9,94%)
 - Profonde : 9 (5,26%)
- l) Malformation du squelette ou des membres : 6 (3,51%)
- m) Troubles caractériels : 15 (8,77%)
- n) Maladie chronique : 5 (2,92%)
- o) Autisme : 16 (9,36%)
- p) Polyhandicap : 13 (7,6%)
- q) Autre : 17 (9,94%)

On remarque que les groupes les plus représentés sont ceux du handicap mental (près de la moitié), du trouble moteur et de la parole. Toutefois, on ne définit un seul handicap que dans 50% des cas. La situation semble donc plus hétérogène que par la seule entrée des types d'enseignement.

Sur les 178 répondants, 130 parents ont déclaré être suivi par un professionnel en-dehors de l'école. Environ un quart de ces jeunes fréquentent (24,26%) un centre de jour et/ou d'hébergement et 18,46% un service d'accompagnement. Ces partenaires peuvent se révéler utiles dans la mise en place de projets d'intégration.

Recours à des professionnels

Service d'accompagnement	24	18,46%
Centre de guidance	10	7,68%
Hôpital	43	33,07%

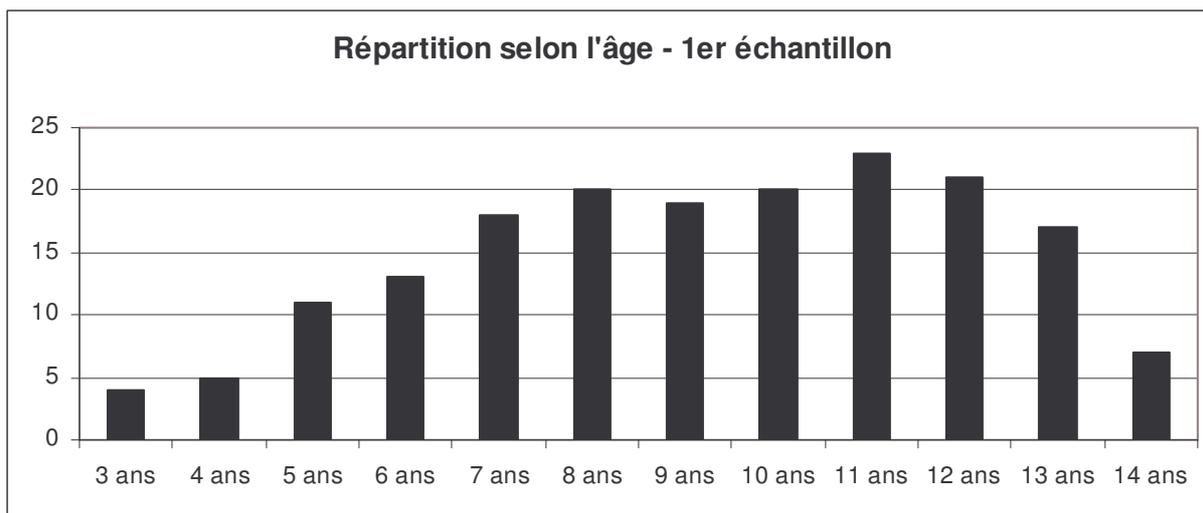
Internat	15	11,54%
Centre de rééducation privé	7	5,38%
Logopède	34	26,15%
Psychologue	18	13,85%
Kinésithérapeute	33	25,38%
Neurologue	5	3,85%
Centre de rééducation fonctionnelle	10	7,68%

Comme nous l'avons vu, les élèves de ces deux échantillons ont comme caractéristique comme d'être scolarisés en Région bruxelloise. Toutefois, près d'un cinquième des enfants (19,66%) sont domiciliés à l'extérieur de la Région. Cette donnée est particulière pour Bruxelles. Cela a bien entendu des implications sur certaines questions comme par exemple celles concernant les lieux des activités et les déplacements.

Bruxelles1000	11	Neder-O-H	1
Laeken-BXL	7	Etterbeek	1
Schaerbeek	18	Wol. SP	3
Etterbeek	3	Auderghem	2
Ixelles	7	W-Boitsfort	3
St-Gilles	6	Uccle	11
Anderlecht	25	Forest	6
Molenbeek	15	Wol. SL	5
Koekelberg	4	St-Josse	2
Berchem	2	Autres	35
Ganshoren	2	?	1
Jette	8	Total	178

Comme ces types d'enseignement organisent des classes maternelles, nous avons pu récolter des données pour les enfants entre 3 et 6 ans. Il y a 71 filles et 107 garçons, soit une proportion de respectivement 40% et 60%. L'âge se distribue de manière normale.

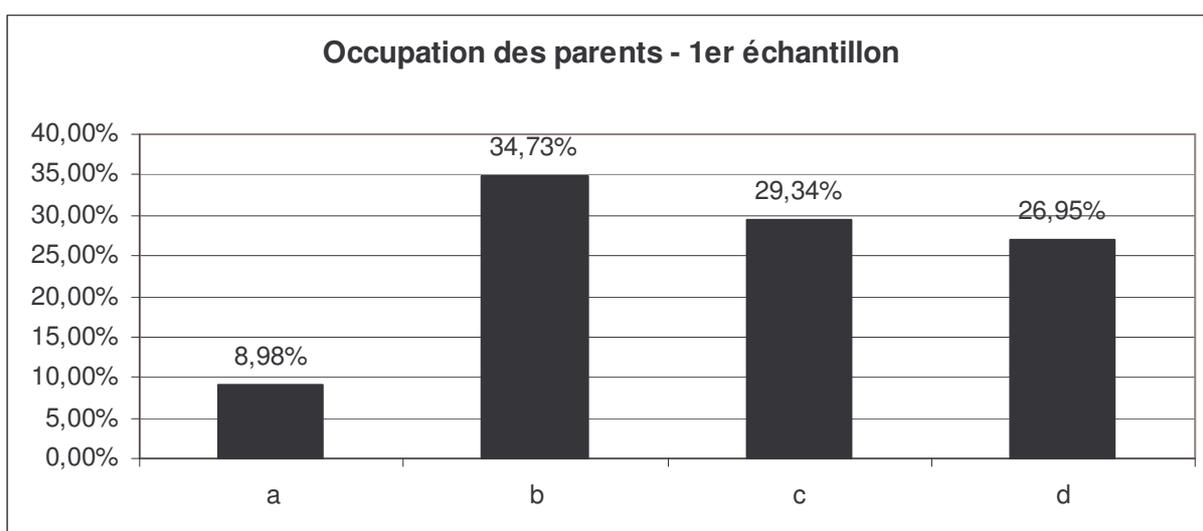
L'âge des élèves du 1^{er} échantillon se répartit comme suit :



n= 178

L'occupation des parents nous renseigne sur le statut socioéconomique de la famille. Nous l'avons divisé en quatre catégories :

- (a) les cadres et professions libérales,
- (b) les employés (enseignants, bureau, etc.),
- (c) les ouvriers (magasinier, caissière, etc.),
- (d) les sans-emplois (chômage, CPAS, pension, etc.).



n=167

Ne connaissant pas la répartition de ces catégories dans la population générale, il est difficile de tirer des conclusions sur la sur-représentation d'un groupe ou l'autre. De plus, le choix des écoles pour le questionnaire a pu influencer cette répartition sociale. De plus, de grandes

variations existent entre écoles. Nous ne postulons donc aucunement que cette situation puisse être représentative d'une réalité à une échelle plus large. Malgré tout, ces situations handicapantes n'ont pas (ou peu) de causes sociales. Dès lors, on peut supposer que ces chiffres, en tenant compte de la taille de l'échantillon, ne s'éloignent pas trop d'une « certaine » réalité. On se rend ainsi compte que plus de 55% des parents sont ouvriers ou sans-emplois. On peut donc supposer que les revenus de plus d'un quart des personnes poseront problème dans le choix des activités.

4.2.1.2 Activités passées

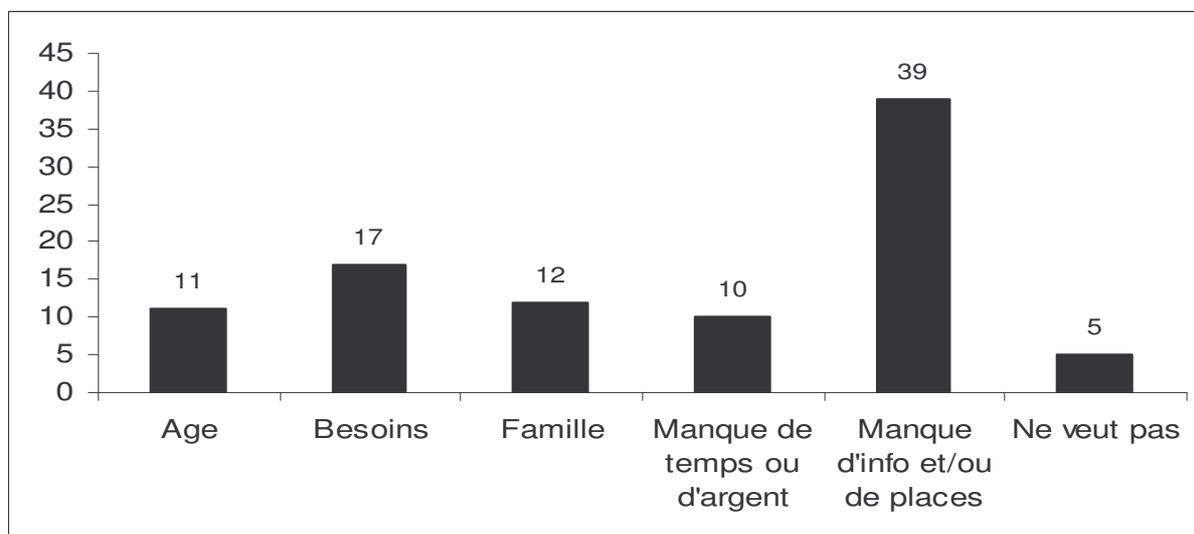
Nous nous sommes intéressés, aux activités extrascolaires pratiquées dans le passé ou actuellement par le jeune. Sur l'ensemble de cet échantillon (n=175), on observe que la participation/non-participation se répartit moitié-moitié (49,71% contre 50,29%). D'autre part, les jeunes fréquentant un Centre de jour pour enfants non-scolarisés participent très peu (10%). Ainsi, cette répartition n'est pas équitable selon le type d'enseignement suivi :

Votre enfant participe-t-il (ou a-t-il déjà participé) à des activités pendant son temps libre (club, plaine de jeux, sortie, atelier créatif, etc.) ?

Type	Oui	Non
2	40 (48,78%)	42 (51,22%)
4	17 (45,95%)	20 (54,05%)
6	2 (50%)	2 (50%)
7	25 (73,53%)	9 (26,47%)

Pour ceux qui fréquentent un ex-IMP (n=57), il y a 30 participants pour 27 non-participants. De plus, chez les participants, les activités au sein de Centres de jour et/ou d'hébergement pour enfants scolarisés (ex-IMP) sont souvent considérées comme activités extrascolaires. Pour les autres, qui ont déjà fait des activités extrascolaires (n=90), 78 y ont participé hors de la famille ou de l'institution (ex : centre de jour). Ce qui nous donne 43,82% de « vrais participants » à des activités extrascolaires organisées en-dehors de l'institution et ouvertes à tous.

Si votre enfant n'a jamais participé, à ce jour, à des activités extrascolaires, pouvez-vous en expliquer les raisons ?



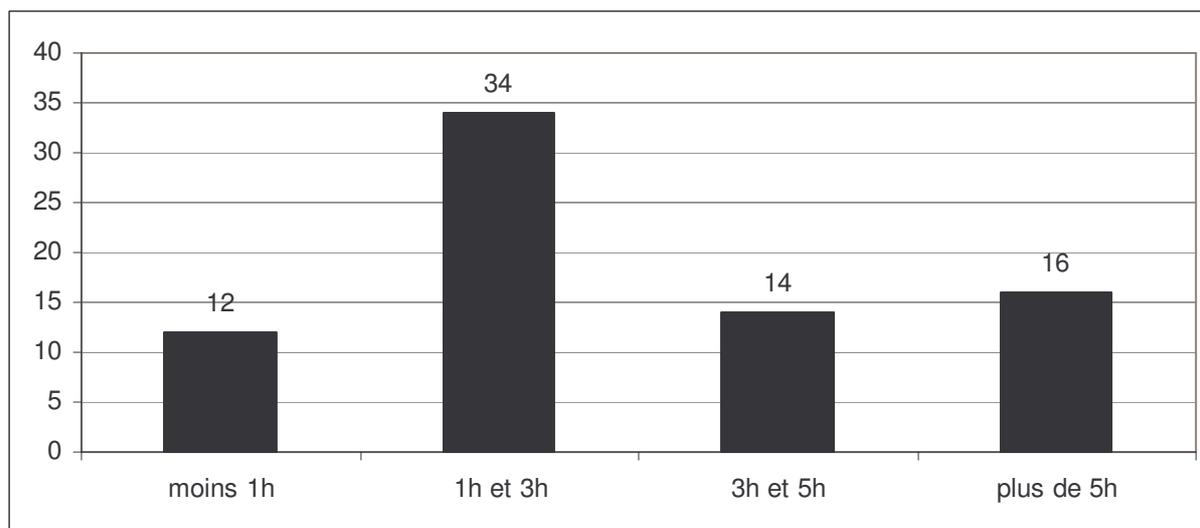
Chez les non-participants qui ont spécifié le pourquoi par écrit (n=83), près de la moitié (39) relève le manque de places ou d'information à propos de l'offre disponible. « *Je n'ai rien trouvé comme activités organisées dans ma région et adaptée à son handicap et avec un personnel encadrant adéquat* ». Un cinquième (17) l'explique par le handicap de leur enfant qui ne permet pas ce type d'activités. Beaucoup de parents d'enfants polyhandicapés soulèvent ce point particulier : « *Parce que lorsqu'on la voit, on refuse de la prendre en charge. Personne ne prend la responsabilité. Tout pour les enfants normaux, rien pour les enfants différents* ». Beaucoup de parents préfèrent réaliser leurs activités en famille (12) et dix sont empêchés par manque de temps (trop de travail) ou d'argent ou de mobilité (pas de voiture). Enfin, cinq jeunes ne souhaitent pas ou n'y ont jamais pensé.

Quelles(s) activités réalisées dans le passé ? (plusieurs réponses possibles)

Plaine de jeux	45	50%
Activités créatives (dessin, sculpture, etc.)	25	27,77%
Activités musicales	20	22,22%
Activités sportives	37	41,11%
Ateliers scientifiques	2	2,22%
Mouvement de jeunesse	24	26,66%
Camp de vacances	35	38,88%
Excursions	16	17,77%
Soutien scolaire	9	10%
Autres	15	16,66%

Les camps de vacances et les plaines de jeux se taillent la part du lion avec 50% des enfants ayant participé à des plaines et 39% à des camps de vacances. De plus, 42,5% ont participé à des activités sportives. Les mouvements de jeunesse sont aussi très primés. On demande aussi beaucoup d'activités « physiques ». D'autre part, pour des activités plus artistiques, il y a un nombre non-négligeable de choix allant en ce sens. La rubrique « Autres » est souvent utilisée pour expliquer une activité particulière s'inscrivant dans les catégories précédentes (ex. : natation, football, etc.). On y propose aussi de l'hippothérapie, de la psychomotricité, etc..

Durant combien d'heures, par semaine, en moyenne, participe-t-il à ces activités ?



n=76

Le temps hebdomadaire consacré à ces activités peut être difficile à évaluer sachant que les enfants choisissent souvent des activités ponctuelles, difficilement annualisables. La participation semble assez faible en terme de durée.

Dans quel type de structure ces activités sont-elles organisées ? (plusieurs réponses possibles)

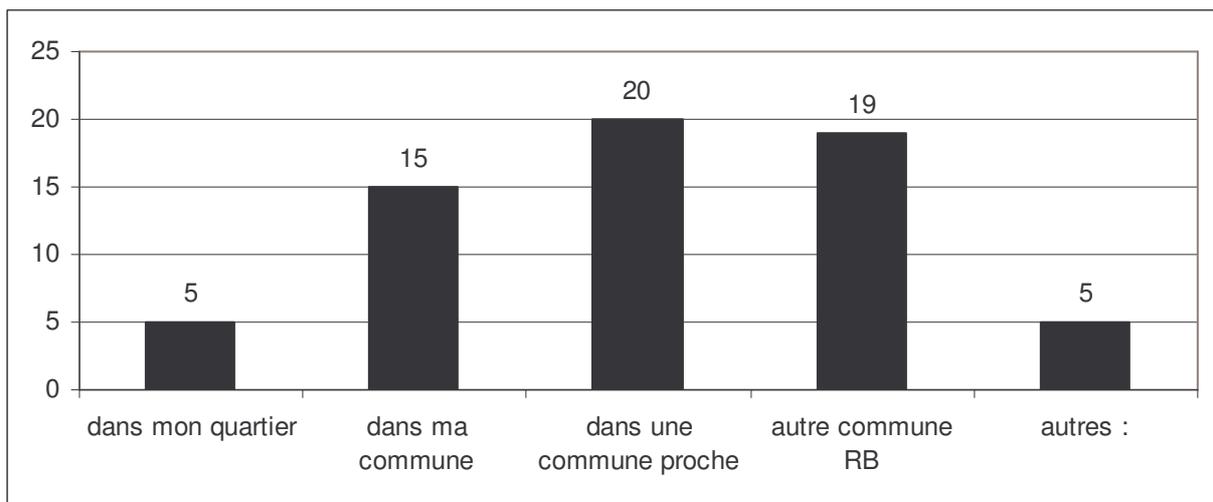
Spécialisé	29	32,95%
Ordinaire	63	71,59%
Intégration	13	14,77%
Autres	4	4,55%

n=88

Pour les activités passées, il était demandé aux parents de spécifier le type de structures fréquentées. Nous avons laissé la possibilité de répondre à plusieurs items étant donné que l'enfant a pu participer à différentes activités passées (22,73%). De même, les termes

« intégration » et « ordinaire » ont été mis pour tenter de correspondre aux représentations des parents. On remarque que le type de structures le plus choisi est celui qui offre une possibilité de mixité entre enfants à besoins spécifiques et les autres. Chez les parents qui n'ont choisi qu'un seul item, plus de 70% ont choisi une structure ordinaire. « *Parce que son épanouissement en dépend et qu'il doit vivre comme étant un enfant comme tout autre* ». A contrario, 18% de parents ont choisi des structures spécialisées.

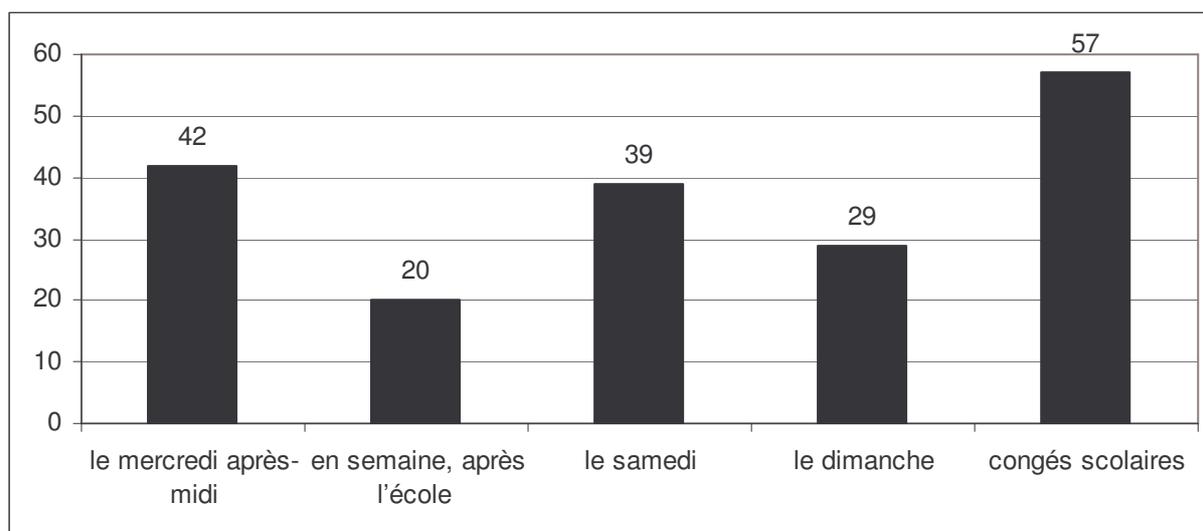
Où sont organisées ces activités ?



n=64

En ce qui concerne le lieu où se déroulent ces activités, quand plusieurs cases étaient cochées sur le questionnaire, nous avons sélectionné la distance géographique la plus grande. La sélection de différentes données aurait amené des difficultés d'interprétation. Nous pouvons donc observer le déplacement maximal opéré par les parents dans le choix des activités. Par contre, comme le cadre de la recherche-action nous limite à la Région bruxelloise et que plusieurs parents habitent en Région flamande ou wallonne, nous avons dû, pour garder une certaine logique avec les questions posées dans le questionnaire, restreindre l'échantillon. Le lieu des activités semble se distribuer de manière normale. Plus de 60% des activités se déroulent dans la commune (31%) ou une commune proche (31%). Néanmoins, une part non négligeable de parents (près d'un tiers) n'hésite pas à effectuer des déplacements assez importants pour les activités de leur enfant.

A quel moment ont lieu ces activités ? (plusieurs réponses possibles)



n=88

Nous avons ensuite demandé aux parents quand ces activités avaient lieu. Les congés scolaires (64,77%) et les mercredis après-midi (47,72%) sont les deux catégories les plus sélectionnées par les parents, qui pouvaient effectuer plusieurs choix. 44,31% des parents ont coché le samedi et 32,95% le dimanche.

En ce qui concerne la satisfaction des parents envers ces activités passées, on remarque un très fort degré de satisfaction. En effet, 82 parents, soit 94,35%, se montrent satisfaits contre 5 (5,65%) insatisfaits. Les personnes insatisfaites le sont surtout à cause du manque de formation des animateurs, des difficultés d'inscription et du manque d'offre. « *Comme mon enfant a des troubles du comportement, les animateurs sont vite dépassés et ne savent pas comment agir ! La volonté est présente mais il manque la connaissance et la peur de la différence est présente* ».

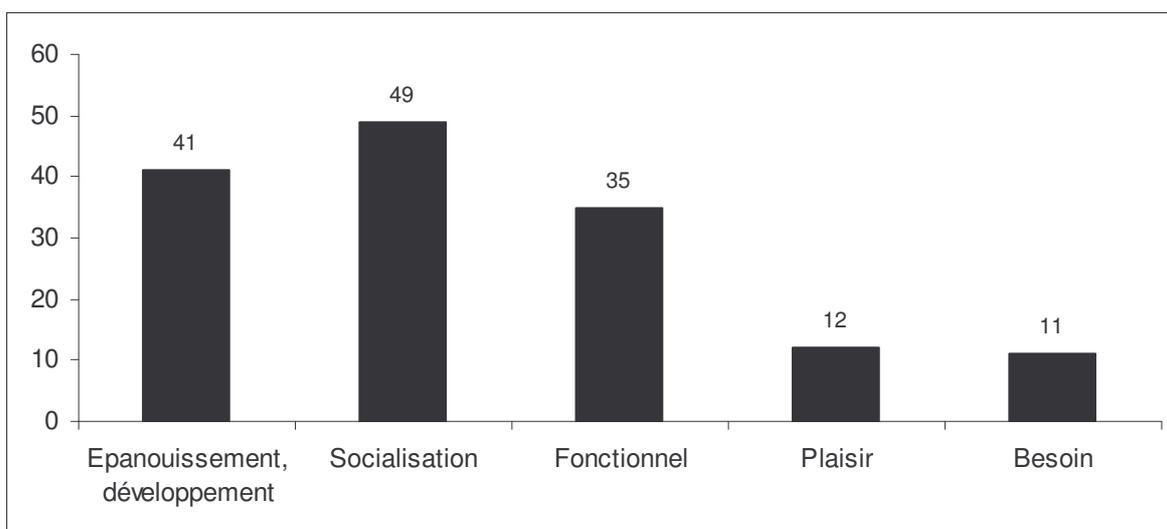
Un peu plus de la moitié des parents satisfaits (47), ont expliqué par écrit les raisons. La satisfaction autour d'un projet d'intégration touche 18% des personnes. « *Très satisfaite du stage de danse. La directrice et la prof sont à 100% pour l'intégration et l'adaptation si nécessaire se fait dans les deux sens* ». 42,62% des personnes satisfaites relèvent le fait que c'est un bon projet, que l'enfant est bien entouré et soutenu : « *Il est entouré de personnes qui le connaissent* ». Pour 19,67%, l'objectif de socialisation est mis en évidence. 14,75% des parents mettent le bien-être en relief (plaisir, amusement, bonheur, etc.). Enfin, pour 3 parents, l'école et/ou l'IMP ont été utilisés avec succès pour ce type d'activités.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, les réponses sont plus disparates. On note toutefois les problèmes d'accessibilité dus à l'éloignement entre le domicile et le lieu d'activité, la mobilité ou l'argent. D'autres (12) font remarquer le manque de places et/ou d'adaptation suffisante. « *Au début je devais être présente pour le rassurer. La démarche de l'intégration est difficile dans un milieu ordinaire qui le stimule mais T. a besoin de plus d'attention.* » Enfin, on relève surtout le problème social lié au handicap (différence, acceptation, etc.) qui semble être la difficulté la plus importante. Il n'est pas facile « *d'accoutumer* » un enfant à un nouveau milieu. « *Il y a des problèmes d'intégration lorsqu'on met un enfant "différent" dans une plaine de jeux avec des enfants ordinaires* ».

4.2.1.3 Activités souhaitées

Pour cette question double, il était d'abord demandé aux enfants quelles étaient leurs envies en matière d'activités extrascolaires. Il était posé la même question aux parents. Le choix de demander l'avis, formellement, tant aux enfants qu'aux parents est issu du comité d'utilisateur, souhaitait avoir les deux avis distincts. Il en ressort que l'immense majorité des réponses sont identiques. Malgré tout, des réponses parfois contradictoires sont apparues. Certains parents souhaitent que leur enfant fasse des activités tandis que ce dernier ne le veut pas. L'analyse commune des deux sous-questions semble toutefois nécessaire vu la grande proximité des réponses.

A l'avenir, votre enfant souhaite-t-il participer à des activités organisées pendant son temps libre ? Pourquoi ?



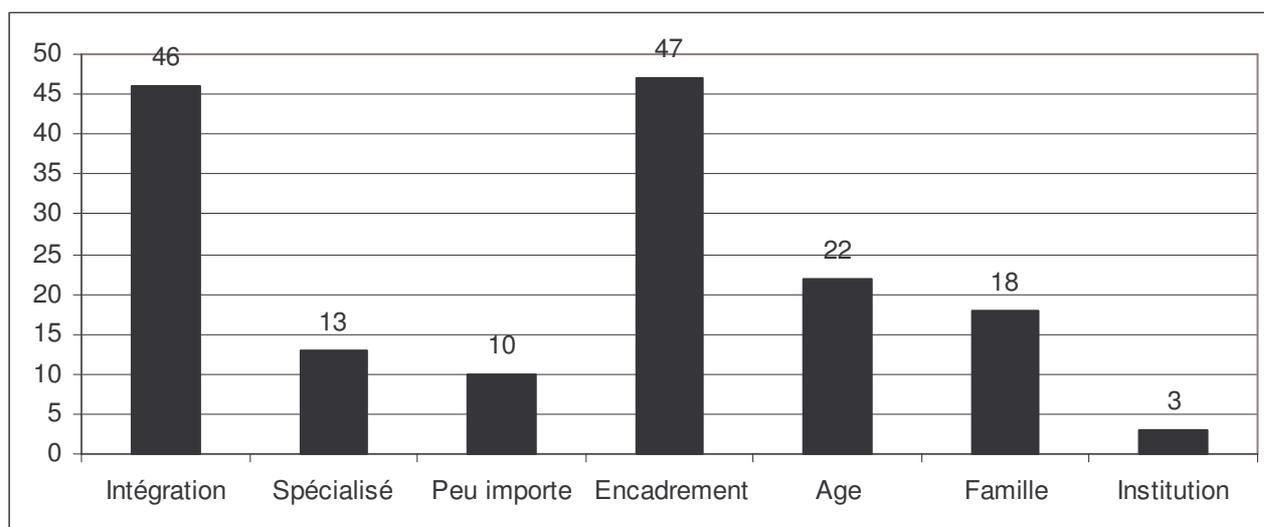
n=130

Il y a 87,88% des enfants qui souhaitent participer à des activités extrascolaires contre 12,12% qui ne le veulent pas. Douze n'ont pas répondu et trois en étaient incapables. Des 178 questionnaires initiaux, nous avons 130 réponses écrites en rapport avec la question posée. Pour ceux ne souhaitant pas faire d'activités extrascolaires dans le futur (20), on nous fait surtout valoir l'habitude d'activités en famille ou avec des institutions spécialisées. Certains n'y voient pas l'utilité, ne se montrent pas intéressés. Enfin, pour d'autres, de mauvaises expériences passées ou craintes freinent l'envie de participation. Dans un seul cas, le prix représente un réel frein à la participation aux activités.

Chez les parents d'enfants souhaitant à l'avenir participer à des activités extrascolaires, on met en avant (31,54%) l'épanouissement, le développement de l'enfant, l'évolution positive, les progrès, l'autonomie, etc.. « *T. est demandeur, actif et volontaire. Toute activité qu'il aime peut le stimuler et lui donner une assurance en lui* ». Dans le plus grand nombre de cas, c'est l'aspect socialisation (contacts avec d'autres enfants, rencontres, expériences communes, etc.) qui est le plus mis de l'avant 36,96% (48 parents sur 130). « *Pour avoir des copains, pour jouer, participer* ». On souhaite également voir l'enfant faire quelque chose, s'occuper, éviter l'ennui et la solitude. Cette motivation fonctionnelle concerne 27% des parents. « *Pendant les vacances, nous avons difficile à l'occuper pour elle comme pour nous, c'est long et elle a besoin de contacts* ». Les notions de plaisir et de besoins interviennent chez 9% et 8,5% des parents.

On remarque que les parents mettent plus l'accent sur l'aspect plaisir et moins sur l'aspect fonctionnel. Les parents veulent des activités pour le bien de l'enfant, son équilibre (7). On remarque dans ces réponses que les activités extrascolaires sont investies d'une certaine « mission ». On veut qu'elles apportent un changement positif chez l'enfant sur le plan du développement et de la socialisation. Les activités, en plus de faire plaisir et d'occuper, doivent être « utiles ». Il semble apparaître que ce qui touche une meilleure intégration sociale et des améliorations sur le plan physique, intellectuel et affectif importe beaucoup pour les parents. Il s'agit en quelque sorte de « continuer d'avancer », de ne pas perdre son temps ou régresser. « *Dans le but d'acquérir une autonomie* ».

Idéalement, avec qui souhaitez-vous que votre enfant partage ses activités extrascolaires ?



n=127

Par la suite, nous avons demandé aux parents avec qui ils voulaient voir que leur enfant partage ses activités extrascolaires⁹. A l'origine, nous souhaitions savoir avec quels enfants les parents souhaitent qu'ils partagent ses activités. Toutefois, beaucoup de parents l'ont interprétés comme « avec quels adultes ». Cette incompréhension des parents a été toutefois assez riche...

On remarque que les structures d'intégration sont les plus choisies. Pour ces derniers, 10 sur 46 parlent d'activités « mixtes » où plusieurs enfants handicapés seraient en compagnie de plusieurs enfants dits valides. Il est très intéressant de remarquer la forte demande en un encadrement de meilleure qualité, tant qualitativement que quantitativement. « *Qu'il puisse être intégré avec les autres enfants pour qu'il ne grandisse pas seulement dans un milieu spécialisé. Je pense que ce serait vraiment bénéfique pour l'avancement de l'enfant* ». On souhaite surtout des animateurs mieux formés sur le champ du handicap et de l'intégration. « *Un mouvement de jeunesse où la discrimination n'existe pas, où on peut adapter les activités* ». On ne souhaite pas de garderie. D'autres parents veulent que les activités aient lieu avec des enfants du même âge (22), sans autre précision. Dans 18 cas, on souhaite que ces activités aient lieu en famille et dans trois cas en institution. « *Avec un encadrement professionnel exclusivement mais avec des enfants normaux mais l'encadrement importe plus* ».

⁹ La formulation finale de cette question s'est faite à la demande du comité d'utilisateurs.

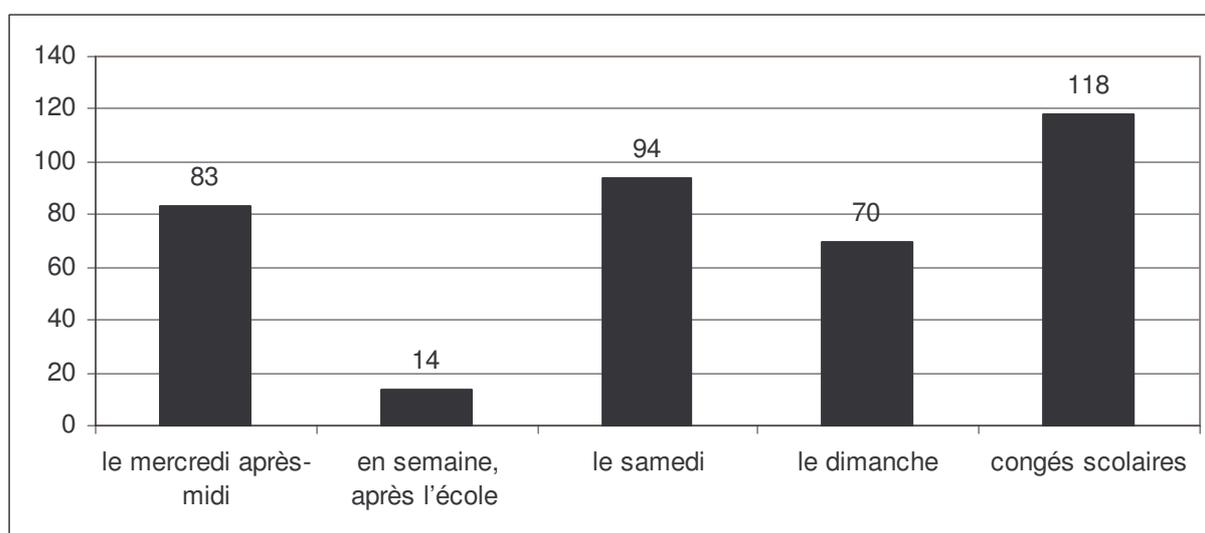
A l'avenir, à quelles activités votre enfant aimerait-il participer ? (plusieurs réponses possibles)

Plaine de jeux	87	54%
Activités créatives	73	45%
Activités musicales	89	55%
Activités sportives	102	63%
Ateliers scientifiques	15	9%
Mouvement de jeunesse	45	28%
Camp de vacances	57	35%
Excursions	63	39%
Soutien scolaire	30	18,50%
Autres	17	10,50%

n=161

En ce qui concerne les activités choisies pour le futur, on souhaite toujours autant des activités sportives, de plaines de jeux et de camps de vacances. Toutefois, nombreux sont les parents à vouloir des activités créatives ou musicales. Les mouvements de jeunesse restent relativement stables mais les autres activités connaissent une hausse de la demande.

Quand souhaitez-vous que votre enfant participe à ces activités ? (plusieurs réponses possibles)

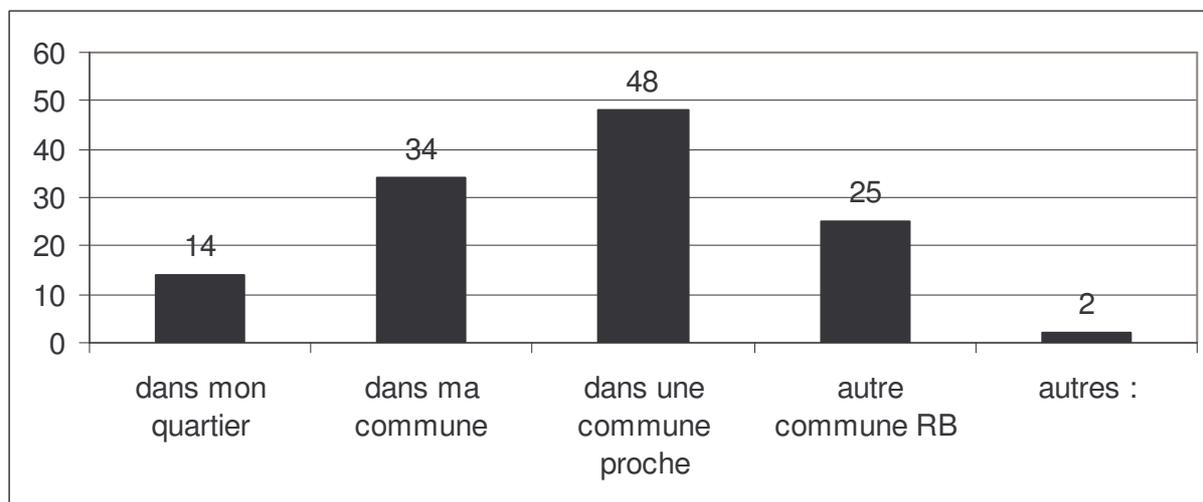


n=157

La période de prédilection pour les activités extrascolaires reste les congés scolaires (75%), le mercredi (53%), le samedi (60%) et le dimanche (46%). Les activités organisées pendant les

autres jours de la semaine de l'année scolaire sont très peu sélectionnées par les parents (9%). Pour les congés scolaires, on parle surtout du congé de Pâques et des vacances d'été, plusieurs parents spécifiant le mois de juillet.

Où souhaitez-vous que ces activités soient organisées ?



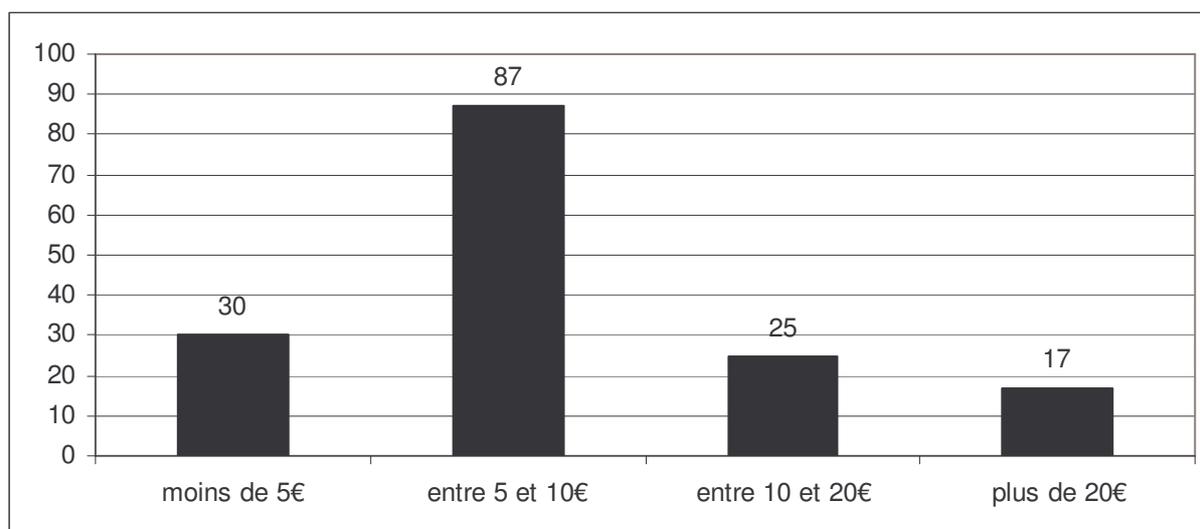
n=123

Comme pour les activités passées, plus des deux tiers des parents (67,74%) choisissent de préférence des activités dans un lieu proche du domicile (en majorité d'autour de la commune de résidence au maximum). Ici encore, nous avons choisi l'activité la plus éloignée du domicile des parents. Nous avons aussi retiré les questionnaires d'enfants habitant hors de la Région bruxelloise.

On remarque que les parents sont plus nombreux à souhaiter des lieux proches (78%) en ce qui concerne la localisation des activités futures que passées. Toutefois, les parents peuvent se montrer plus souples. L'école est également reconnue comme lieu facilement accessible pour des activités parascolaires.

La très grande majorité des parents peuvent assurer le transport de leur enfant vers le lieu de l'activité (130 parents peuvent effectuer le déplacement et 30 non). Les raisons évoquées sont l'absence de permis de conduire ou de voiture, le manque de temps et le travail.

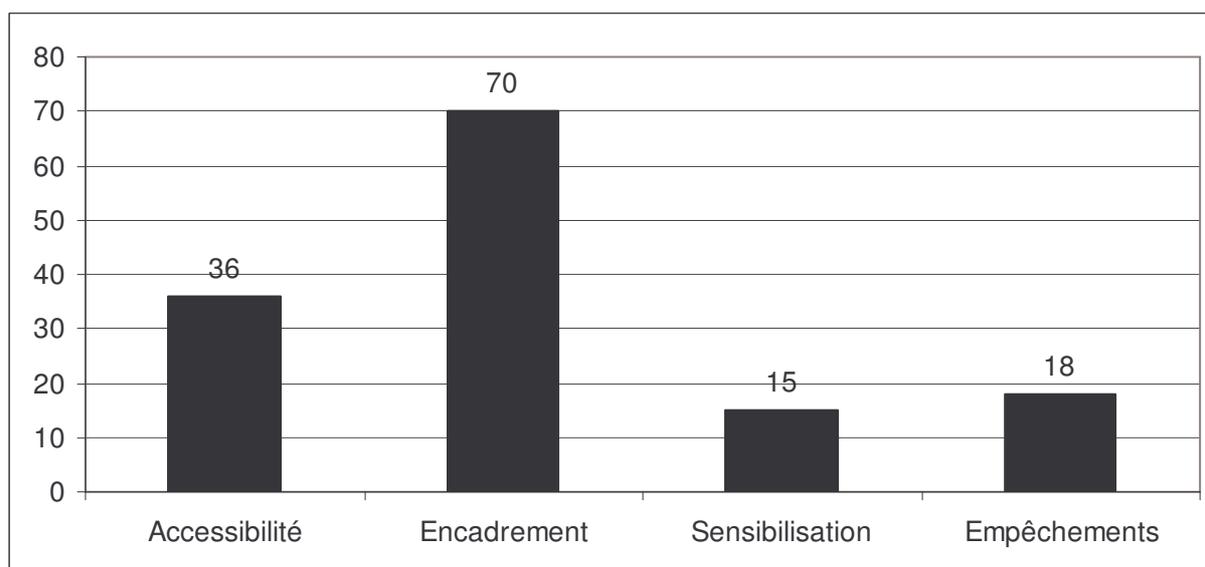
Combien seriez-vous prêt à consacrer par jour pour ces activités extrascolaires ?



n=159

La grande majorité des parents peuvent consacrer moins de 50 € par semaine pour ce type d'activités. Toutefois, nous avons également un nombre non négligeable de parents pouvant mettre plus. Il est difficile d'analyser ces données sans points de comparaison avec le deuxième échantillon. De plus, tous préfèrent payer le moins cher possible !

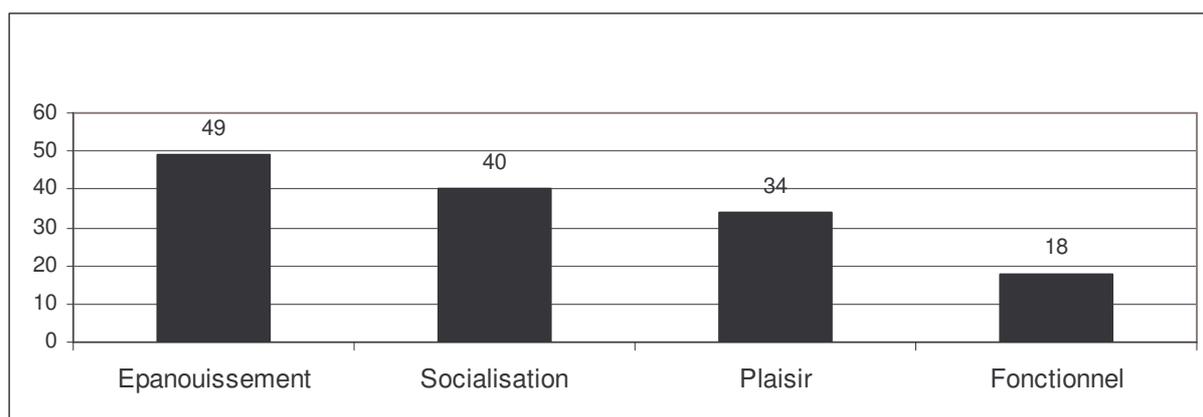
Que faudrait-il changer, améliorer, créer pour que la participation de votre enfant à des activités extrascolaires se passe le mieux possible ?



n=120

A la question posée aux parents sur « *Ce qu'il faudrait changer, améliorer, créer en rapport aux activités extrascolaires* », la quasi-totalité des réponses des parents se répartissent en quatre grandes catégories : ce qui touche l'accessibilité, c'est-à-dire le manque d'information et le manque de places, l'encadrement (tant en qualité qu'en quantité) et la sensibilisation du public d'accueil pour préparer une intégration de qualité. « *Organiser un moment de rencontre avec tous les enfants du quartier pour qu'ils se connaissent et qu'ensuite ils soient plus motivés à faire des activités ensemble* ». Enfin, d'autres parents font valoir des empêchements liés ne permettant que difficilement l'accès aux activités (handicap, mobilité, finance, etc.). On voit qu'une préoccupation importante des parents est l'encadrement sur place. « *Former le personnel à l'accueil des personnes handicapées, plus d'encadrement, signaler l'info à tous les parents afin d'éviter les conflits, éviter que l'institution se retranche derrière des excuses pour ne rien faire* ».

Quelles sont vos attentes par rapport au temps libre de votre enfant ?



n=128

Tout comme la réponse à la question portant sur les raisons de la volonté d'activités extrascolaires futures, les attentes des parents portent surtout sur l'épanouissement, les progrès, le développement de l'enfant. « *Qu'il se sente le mieux possible, qu'il passe un bon moment, développement social, évolution au sein d'un groupe. Apprentissage de nouvelles techniques, dépaysement* ». La socialisation est également très importante.

Pour 13 parents, l'intégration constitue l'attente principale vis-à-vis de ce temps libre. Le plaisir et l'aspect fonctionnel des activités sont également présents mais dans une moindre mesure. « *Qu'il puisse l'utiliser autrement qu'en restant à la maison devant la télé ou l'ordinateur, qu'il puisse mieux profiter de la vie, découvrir plus de choses et être moins*

enfermé. Dommage que le projet ne vise que la Région bruxelloise ». De plus, 8 parents mettent en avant le fait que cela permet de « souffler ».

4.2.2 Deuxième échantillon

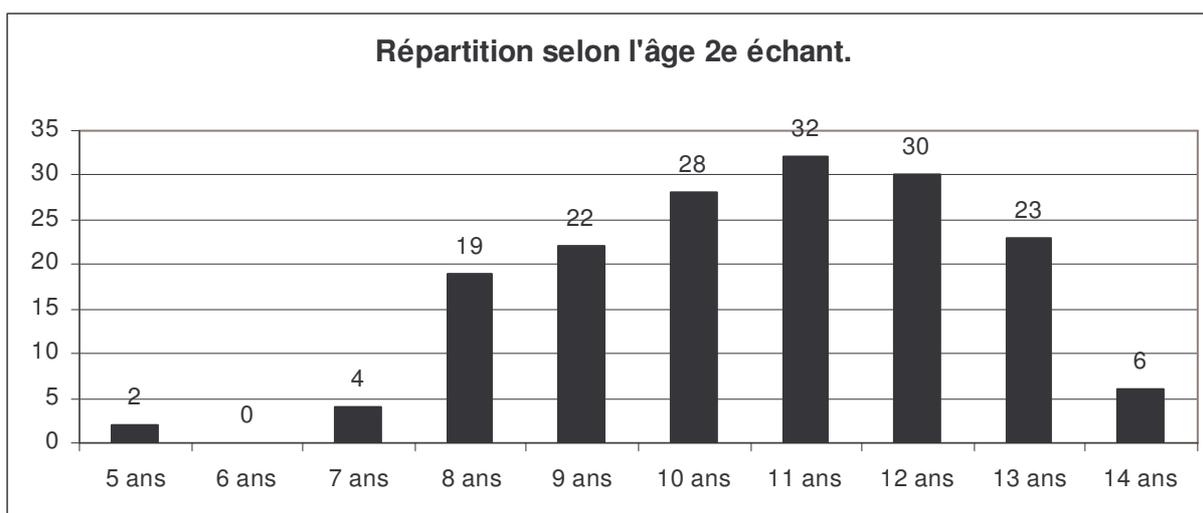
4.2.2.1 Caractéristiques générales

Comme nous l'avons dit plus haut, le deuxième questionnaire a été modifié par le chercheur afin de ne pas choquer certains parents. Nous avons en ce sens décidé de ne pas poser la question quant à la débilité légère ou du handicap mental. Le type 1 de l'enseignement, où l'entrée se fait par un test QI, nous « garantit » en quelque sorte le respect de ce prescrit. On peut dès lors postuler que ces enfants ont, en plus des troubles spécifiques cochés par les parents, un handicap mental léger. Toutefois, il existe des enfants avec des débilités légères et même modérées en type 8 et 3 (Tremblay, 2003).

Les troubles spécifiques, connus des parents se répartissent de la sorte :

Troubles de la lecture	71	47%
Trouble de l'écriture	54	35,76%
Trouble du calcul	44	29,14%
Troubles de la parole	25	16,56%
Trouble de l'attention/concentration	78	51,66%
Hyperkinésie	6	3,97%
Trouble du comportement/caractériel	43	28,48%
Autre :	12	7,95%

(n=151)



n=166

A la différence du premier échantillon, on ne retrouve que très peu d'enfants en âge de fréquenter l'école maternelle. La plupart des enfants sont d'âge primaire. Cela s'explique par le fait que la grande majorité de ces élèves connaissent l'enseignement primaire ou maternel ordinaires avant d'être orienté vers l'enseignement spécialisé. C'est en effet souvent au moment des premiers apprentissages scolaires que l'on peut déceler une problématique grave. De plus, les types 8 et 1 n'organisent pas de classes maternelles. Le type 3 en propose mais cela reste marginal. Ce sont donc des enfants qui, en moyenne, sont plus âgés. Comme avec le premier échantillon, le pic d'âge est à 11 ans. Cela correspond aux statistiques générales de la Communauté française (Delvaux, 2000) et à ce qui a été observé dans le premier échantillon.

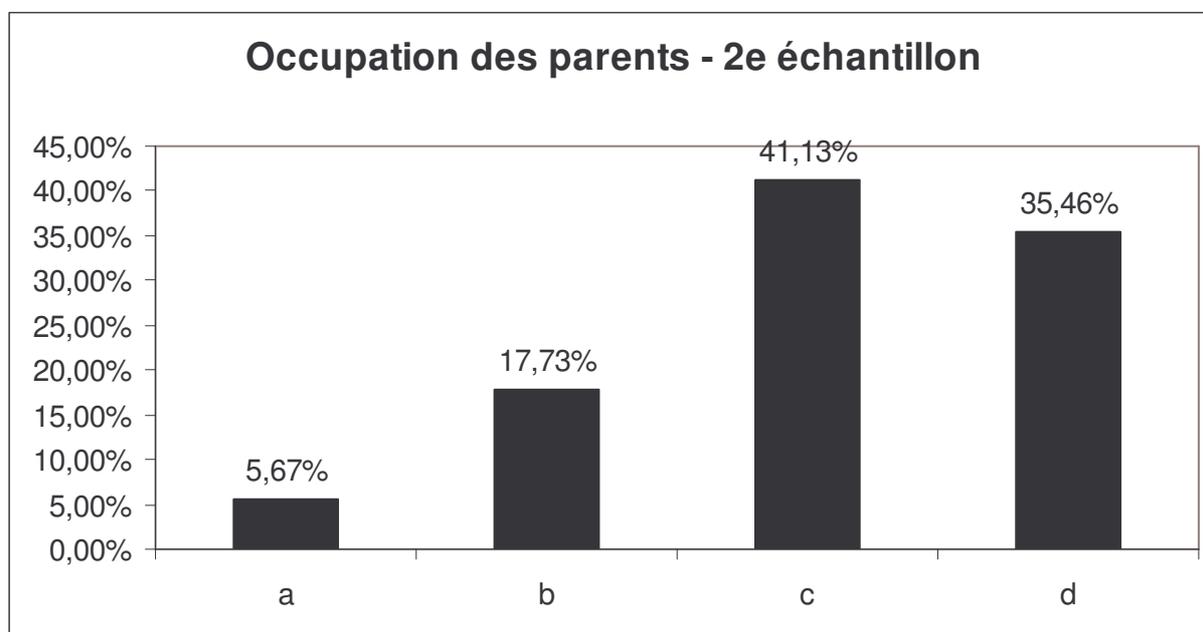
La provenance des élèves se répartit de la sorte :

Bruxelles1000	7	Neder-O-H	4
Laeken-BXL	17	Etterbeek	12
Schaerbeek	52	Wol. SP	2
Etterbeek	1	Auderghem	1
Ixelles	2	W-Boitsfort	1
St-Gilles	4	Uccle	3
Anderlecht	5	Forest	8
Molenbeek	8	Wol. SL	6
Koekelberg	2	St-Josse	4

Berchem	3	Autres	20
Ganshoren	0	?	3
Jette	1	Total	178

Pour la commune de Schaerbeek et de Bruxelles (Laeken), on constate un nombre plus important d'enfants. Il s'agit d'écoles de type 1 et 8 desservant une population locale assez défavorisée. On ne remarque pas ce phénomène dans les écoles situées dans les communes plus riches.

La répartition selon l'occupation des parents :



n= 139

On remarque que plus des trois-quarts des parents de cet échantillon sont dans les catégories C (ouvriers) et D (sans-emploi). En effet, 76,59% sont dans ces deux catégories, contre 50% dans l'autre échantillon. Cela constitue une différence notable entre les deux échantillons. Il semblerait ici que les types d'enseignement 1, 3 et 8 recrutent plus d'enfants issus de milieux plus défavorisés. Il y a 47 filles (28,4%) et 119 garçons (71,6%). Ces chiffres correspondent à ceux trouvés par Tremblay (2003).

4.2.2.2 Activités passées

67,70% de l'ensemble de cet échantillon a déjà fait des activités extrascolaires par le passé. Ce taux de fréquentation se révèle plus élevé que dans le premier échantillon. Toutefois, on remarque que les résultats ne sont pas homogènes à l'intérieur d'un même échantillon.

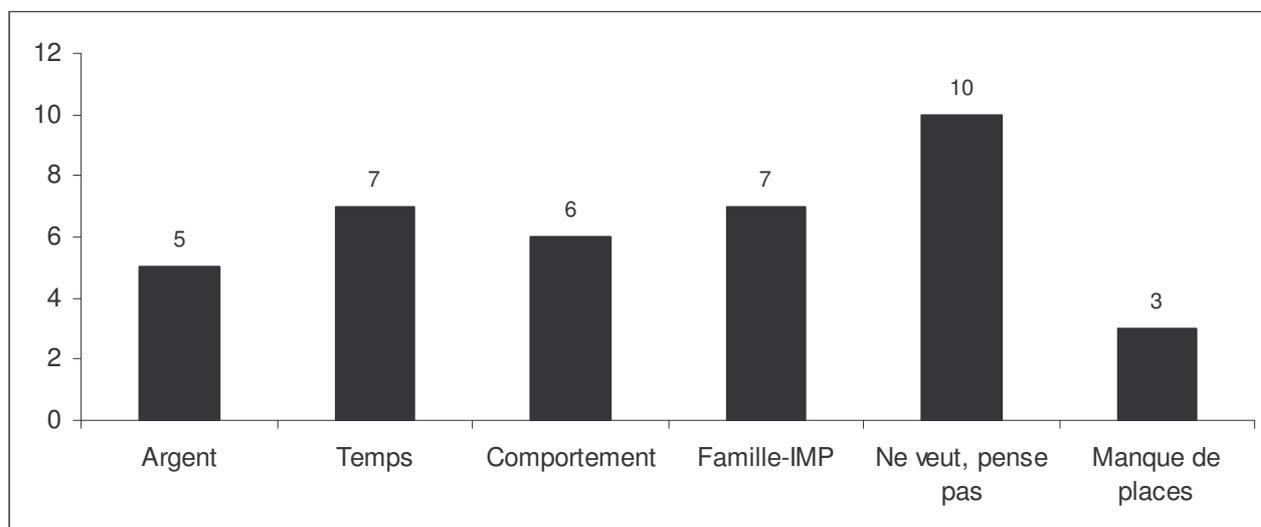
Votre enfant participe-t-il (ou a-t-il déjà participé) à des activités pendant son temps libre (club, plaine de jeux, sortie, atelier créatif, etc.) ?

Type	Oui	Non
1	30 (60%)	20 (40%)
3	24 (75%)	8 (25%)
8	58 (71,6%)	23 (28,4%)

On relève que les enfants en type 8 ont une participation similaire au type 3, comme au type 7 (malentendants) où les trois-quarts des jeunes font des activités extrascolaires. Ces trois types sont ceux où la notion de handicap est la plus contestée. Toutefois, beaucoup d'enfants en type 3 fréquentent une école associée à un Centre de jour et d'hébergement. Ces enfants ont dès lors la possibilité d'avoir des activités à l'intérieur de l'institution après les heures de classes.

Les enfants en type 1 ont le taux de participation le plus faible de cet échantillon mais il est de 10% plus élevé qu'en type 2. La participation semble donc se distribuer différemment selon les handicaps et troubles. En effet, les enfants dans les types 3, 8 et 7 ont une participation très élevée (75%), les autres élèves (en types 1, 2 et 4), une participation beaucoup plus faible (de 45 à 60%)

Si votre enfant n'a jamais participé, à ce jour, à des activités extrascolaires, pouvez-vous en expliquer les raisons ?



n=37

Les 30,72% (51 personnes ont répondu non, 37 l'expliquent par écrit) de parents d'enfants qui n'ont pas réalisé d'activités extrascolaires dans le passé, l'expliquent de 6 manières principales. En première position, il s'agit de parents ou d'enfants qui ne souhaitent pas faire ce type d'activité ou qui n'y ont jamais réfléchi (27%). « *Car il n'en avait pas envie* ». 19% font ces activités en famille ou au sein d'une institution proche de l'école. « *Elle a des activités à l'internat* ». Pour près d'un tiers des parents, il s'agit d'un problème d'argent ou de temps. « *Vu les rentrées financières de mon ménage je n'ai pas les moyens de l'envoyer mais j'aimerais bien* ». Pour d'autres, les problèmes de comportement de l'enfant l'empêcheraient de participer à ces activités (16%). « *Il n'a plus pu participer aux activités car il était difficile avec les autres enfants* ». Enfin, trois parents seulement font valoir le manque de places (8%). L'âge est également une raison évoquée par un seul parent.

Il y a ainsi de fortes différences entre les deux échantillons sur ce point. Les parents du premier échantillon stigmatisent le manque de places ou d'informations alors que cela est beaucoup plus marginal dans le second. En effet, il est globalement plus facile pour le second de trouver des places. Toutefois, les problèmes comportementaux des membres du second échantillon et le « handicap » de ceux du premier semblent freiner un nombre similaire d'enfants (entre 16% et 18%).

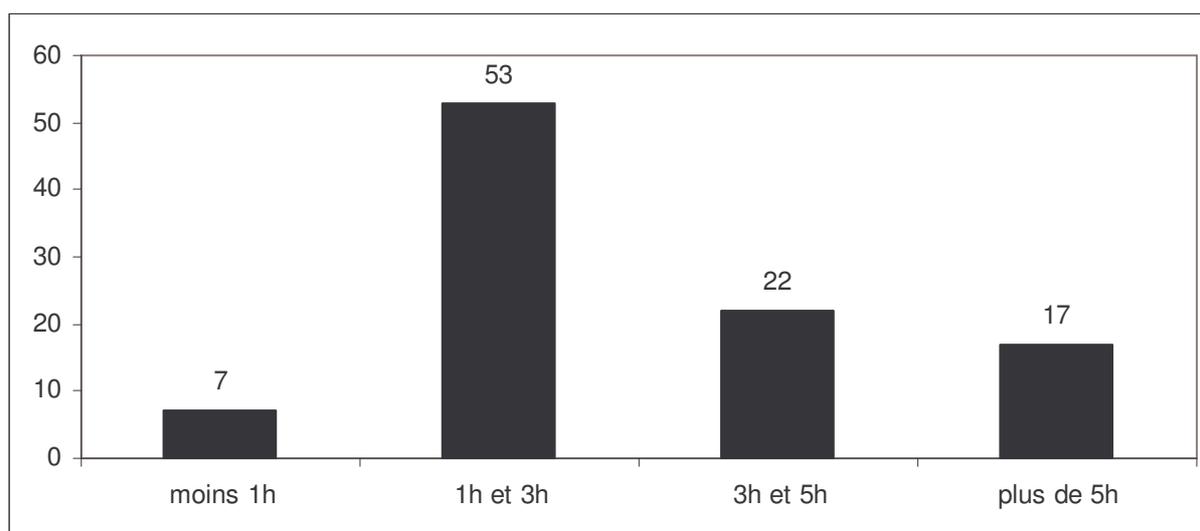
Quelles(s) activités réalisées dans le passé ? (plusieurs réponses possibles)

Plaine de jeux	56	51,85%
Activités créatives (dessin, sculpture, etc.)	36	33%
Activités musicales	11	10%
Activités sportives	70	65%
Ateliers scientifiques	5	5%
Mouvement de jeunesse	22	20%
Camp de vacances	19	18%
Excursions	24	22%
Soutien scolaire	15	13,89%
Autres	4	3,70%

n=108

On remarque que ces résultats sont globalement similaires à ceux retrouvés dans le premier échantillon sauf sur certains points. Il existe une différence en ce qui concerne la demande en activités musicales. Elles ont été davantage utilisées par les enfants du premier échantillon. Il en va de même avec les camps de vacances et la catégorie « autres ». Comme nous l'avons dit, beaucoup de parents du premier échantillon choisissent des activités d'hippothérapie qu'ils classent dans cette dernière catégorie. A contrario, les activités sportives sont nettement plus choisies par les enfants du second échantillon.

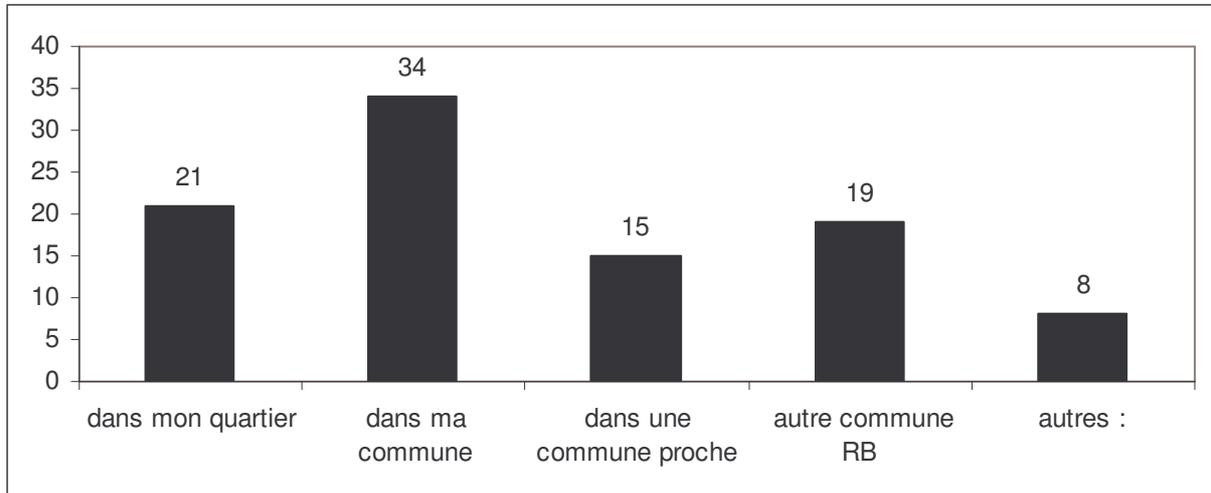
Durant combien d'heures, par semaine, en moyenne, participe-t-il à ces activités ?



n=99

Le temps consacré aux activités extrascolaires est similaire à celui retrouvé dans le premier échantillon. On consacre en général moins de trois heures par semaine pour ces activités.

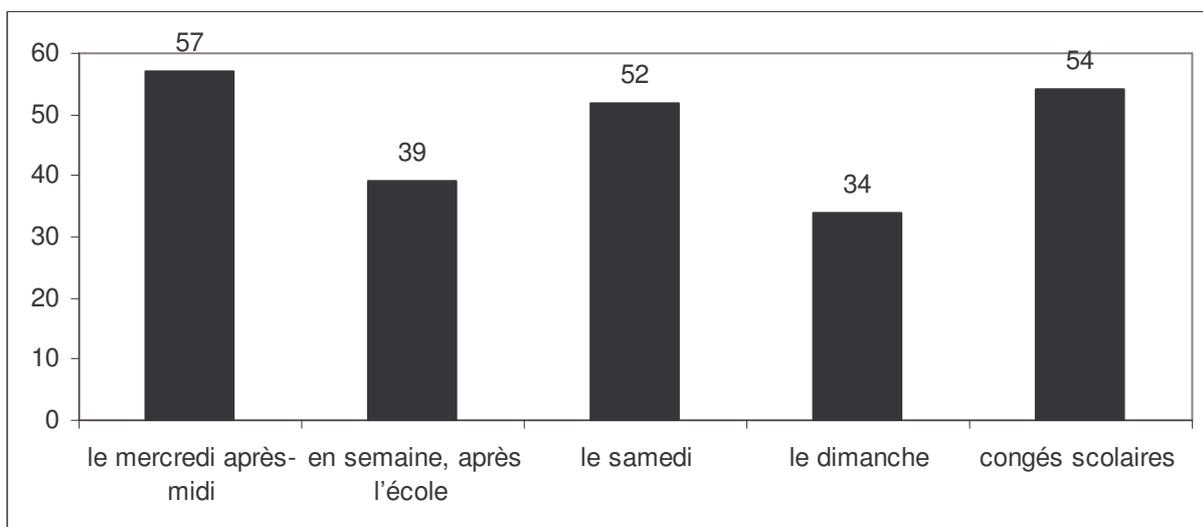
Où sont organisées ces activités ?



n=97

En ce qui concerne la localisation des activités extrascolaires passées, ici aussi, nous avons sélectionné les parents bruxellois. Les chiffres sont assez différents de ceux du premier échantillon. Ils se différencient surtout par le fait que ces parents choisissent beaucoup plus des activités au sein de la commune (55% contre 31%). En effet, l'offre extrascolaire semble plus importante pour ces enfants.

A quel moment ont lieu ces activités ? (plusieurs réponses possibles)



n=110

On observe une autre différence en lien avec le moment où sont organisées ces activités. La répartition des moments d'activités semble plus homogène que dans le premier échantillon. Les enfants de cet échantillon participent beaucoup plus à des activités organisées après l'école pendant la semaine (35% contre 22%). Les congés scolaires sont certes très populaires mais ce choix ne se marque par de manière aussi importante.

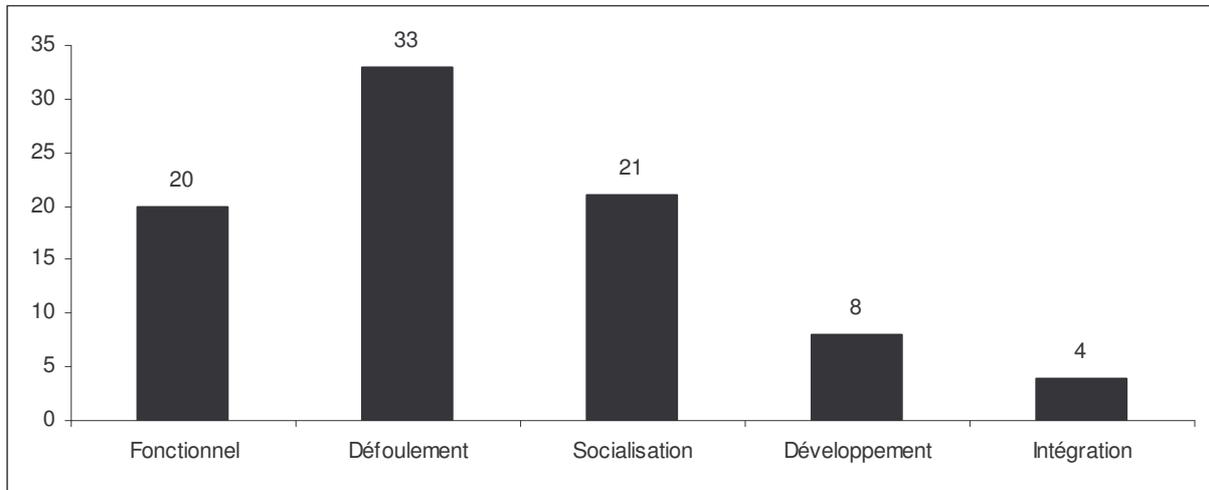
La satisfaction, comme pour le premier échantillon, a été plus difficile à traiter. Les réponses sont plus disparates et plus floues. On peut toutefois remarquer que les parents sont en général très satisfaits des services donnés (91,43%). Il y a 8 parents insatisfaits contre 96 parents satisfaits. Les raisons d'insatisfaction touchent l'encadrement et l'organisation des activités d'une part, le manque de places, d'offre d'activités d'autre part. Parmi les sujets de satisfaction (44 réponses écrites), on met surtout en avant le bénéfice que cela apporte en terme de bonheur, d'amusement, de bien-être. (22). La qualité de l'encadrement est relevée par 8 personnes. Six autres mettent en évidence l'épanouissement de l'enfant.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées à la participation de leur enfant à des activités extrascolaires, les parents ont répondu de manière disparate. De ce nombre, onze parents relèvent des problèmes de comportement (attention, violence, etc.) de la part de leur enfant. « Parfois, quand des enfants le provoquent, J. a tendance à leur répondre par la violence. Et la faute tombe sur lui alors qu'il s'est juste défendu ». Trois n'arrivent pas à suivre le groupe. « Au cours de musique : n'arrive pas à suivre les autres. A la natation : retard par rapport aux autres ». D'autres mettent en cause des difficultés temporaires (retards, etc.) ou l'adaptation du début, sans véritable gravité. « Surtout au début car il ne connaissait pas les activités ». Un enfant n'est pas encore propre, un autre a arrêté, etc.

4.2.2.3 Activités souhaitées

Comme pour le premier échantillon, nous avons combiné l'analyse des deux questions s'adressant aux enfants et aux parents. Il y a 73% des jeunes qui souhaitent faire des activités à l'avenir (n=162). Dans les raisons données à cette participation future, l'aspect comportemental est fort présent. On souhaite occuper les jeunes et les faire bouger (20), se défouler et faire du sport (33). On souhaite également qu'ils développent de meilleures relations sociales (21), qu'ils se fassent des amis. L'aspect « progrès, épanouissement personnel » est bien moins présent que dans le premier échantillon.

A l'avenir, votre enfant souhaite-t-il participer à des activités organisées pendant son temps libre ? Pourquoi ?



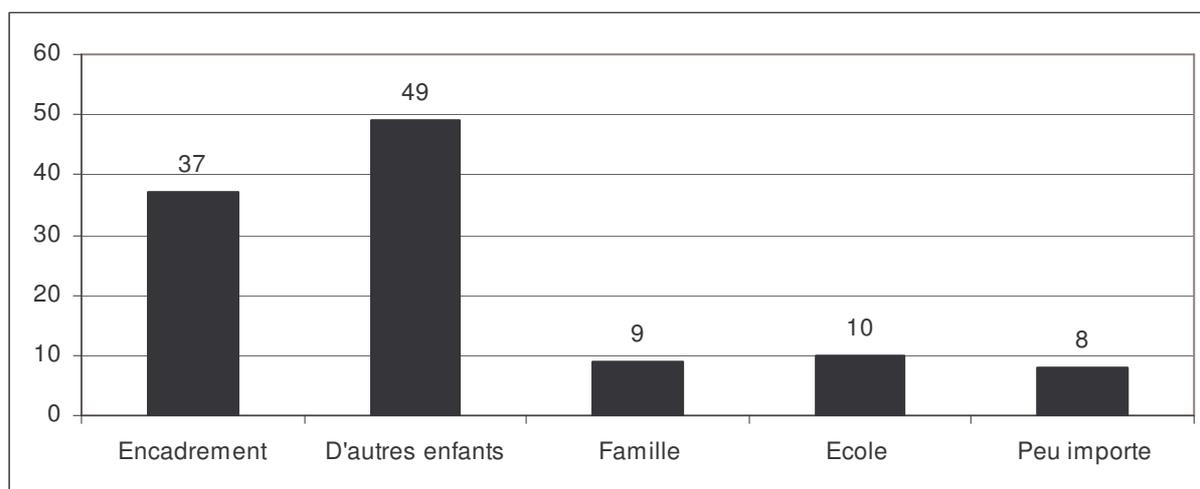
n= 97

Pour ceux qui ne souhaitent pas d'activités extrascolaires dans le futur, c'est surtout des raisons familiales qui l'expliquent (24 réponses écrites). Dans 18 cas, on préfère les activités à la maison, en famille. Dans 5 de ces cas, on trouve que l'enfant a déjà assez avec l'école et ses autres activités.

En ce qui concerne les parents, les réponses sont ici assez différentes. Ces derniers mettent plus en avant le plaisir et le bien que ces activités procurent à l'enfant. Ils valorisent également l'idée d'épanouissement, de changements positifs mais de manière moins forte que le premier échantillon. « *Pour évoluer dans son apprentissage dans tous les domaines (sport : pour un meilleur physique)* ». L'aspect fonctionnel est également présent. « *Parce que c'est un enfant très actif qui n'aime pas passer son temps à rien faire* ». On parle un peu moins de l'aspect socialisation. Ces derniers résultats ressemblent assez fort à ceux des parents du premier échantillon. Plus généralement, l'idée est celle-ci « *parce que c'est bien pour n'importe quel enfant de participer à des activités organisées. Je pense que c'est quelque chose d'enrichissant pour mon enfant* ».

Ceux qui refusent (14 réponses écrites) l'expliquent par le manque de temps ou parce que l'enfant est déjà trop occupé (8), par le temps passé en famille (3), deux ne veulent simplement pas. Enfin, pour un dernier, son enfant a un comportement trop difficile.

Idéalement, avec qui souhaitez-vous que votre enfant partage ses activités extrascolaires ?



n=99

Les parents souhaitent que leur enfant partage leurs activités avec d'autres enfants (50%) sans spécifier davantage la raison. Dans ce contexte, on suppose qu'il s'agit d'enfants « normaux » et de son âge. C'est l'encadrement et la socialisation qui arrive nettement en tête des préoccupations de certains parents. « *Avec des adultes responsables, pas vieux, mais pas trop jeunes. Ils doivent être "cools" tout en étant capables de surveiller les enfants* ». D'autres souhaitent qu'il partage ses activités avec des membres de la famille (9) ou bien avec les camarades de classe (10). Enfin, pour 8 parents, cela importe peu.

Ici, comme avec le premier échantillon, on insiste beaucoup sur l'encadrement. Toutefois, ces parents spécifient que la gestion du groupe et des comportements sont importants dans la formation des animateurs. Aucun de ces parents ne souhaite de structures spécialisées, sauf peut-être ceux souhaitant des activités au sein de l'établissement scolaire. En bref, dans les deux échantillons, on souhaite des structures ordinaires, de qualité, avec un mélange de population, pouvant prendre en compte les besoins spécifiques des enfants (comportement, mobilité, compréhension, etc.) mais dans cet échantillon, les structures ordinaires semblent la seule voie choisie (ou possible).

A l'avenir, à quelles activités votre enfant aimerait-il participer ? (plusieurs réponses possibles)

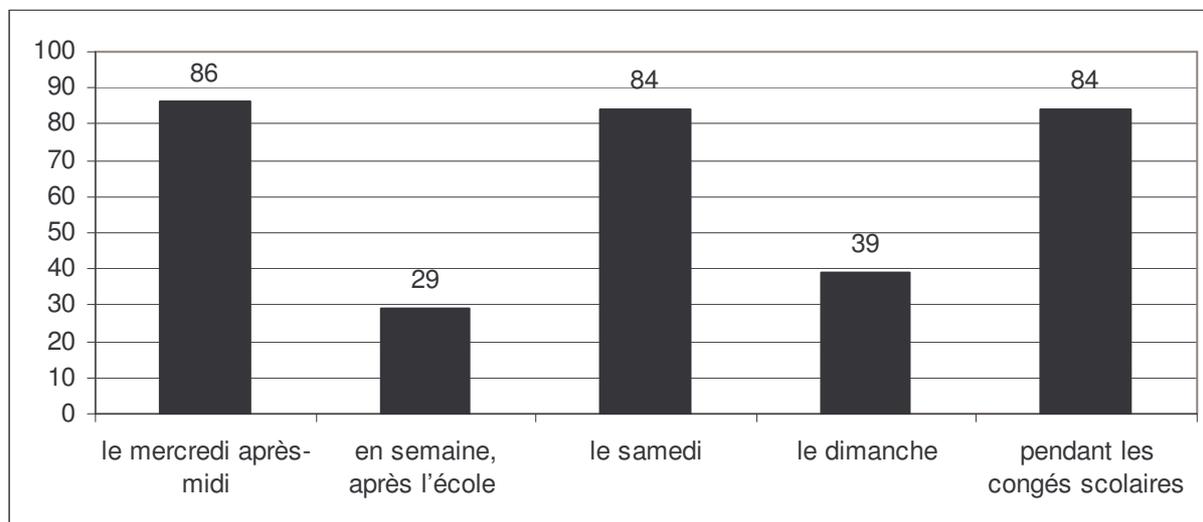
Plaine de jeux	40,56%
Activités créatives (dessin, sculpture, etc.)	38%
Activités musicales	57%

Activités sportives	84%
Ateliers scientifiques	15%
Mouvement de jeunesse	16%
Camp de vacances	27%
Excursions	31%
Soutien scolaire	15,38%
Autres	6,29%

En ce qui concerne les activités souhaitées dans l'avenir, la très grande majorité des parents souhaitent surtout des activités sportives (84%). Les parents souhaitent aussi mais dans une moindre mesure, plus d'activités artistiques (créatives ou musicales). Les plaines de jeux restent fort sélectionnées mais de manière moindre que dans les données relatives à la participation dans le passé. Il se dégage un souhait d'une plus grande variété d'activités.

Les résultats de cette question sont assez semblants. Il n'y a que le sport qui est plus sélectionné par les parents du second échantillon. Les mouvements de jeunesse sont davantage sélectionnés préférés par les parents du premier échantillon.

Quand souhaitez-vous que votre enfant participe à ces activités ? (*plusieurs réponses possibles*)

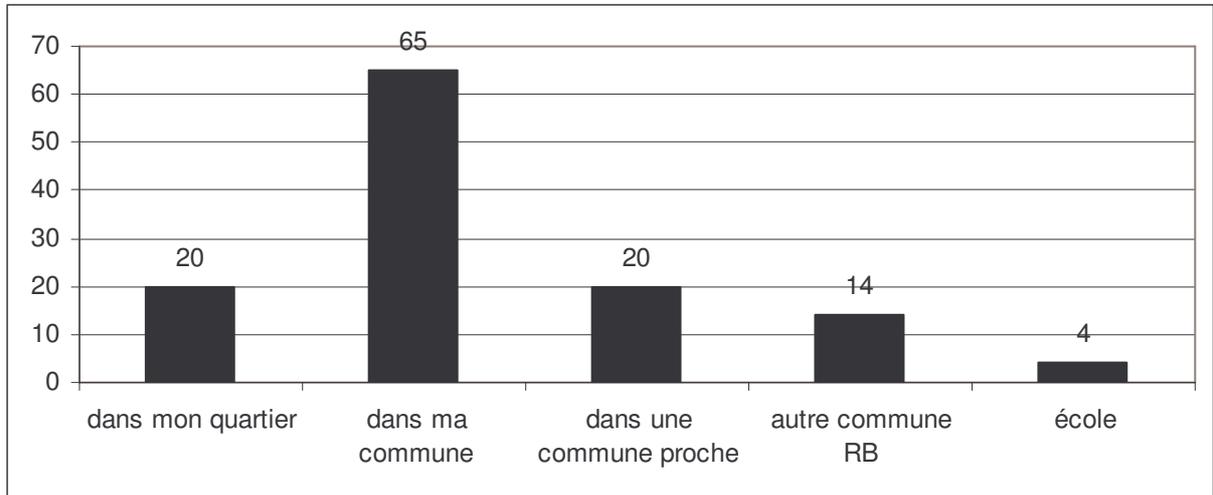


n=144

Près de 60% des parents sélectionnent le mercredi après-midi, le samedi et pendant les congés scolaires. A la différence des activités passées, les parents semblent vouloir cette fois cibler davantage les activités à certains moments. Les jours de semaine sont ainsi moins choisis que

par le passé. Toutefois, les choix sont plus variés que dans l'autre échantillon. Le mercredi est une demande importante.

Où souhaitez-vous que ces activités soient organisées ?

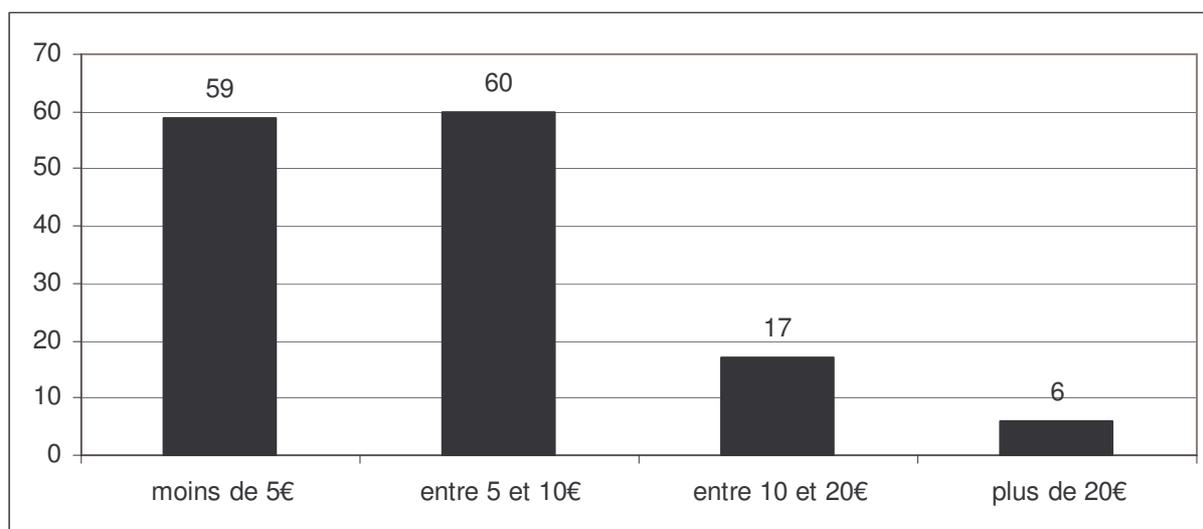


n=123

De manière encore plus marquée que pour les activités passées, les parents souhaitent des activités, au plus loin, dans une commune proche de la leur. Ils semblent moins mobiles que les parents du premier échantillon.

Le déplacement semble poser plus de problème aux parents de cet échantillon. Il y a 90 parents (62,5%) qui peuvent assurer le transport, 54 qui ne peuvent pas ou très difficilement (37,5%). Parmi les personnes qui ont des difficultés à assurer le transport de leur enfant jusqu'au lieu de stage, on remarque surtout l'absence de véhicule personnel ou de permis de conduire (48%) ainsi qu'en raison du manque de temps (24%). Les charges familiales, les raisons financières sont aussi évoquées. Les raisons sociales semblent ici majoritaires dans les freins à la mobilité. Ces réponses varient fortement avec celles des parents du premier échantillon. Ces derniers paraissent beaucoup plus mobiles.

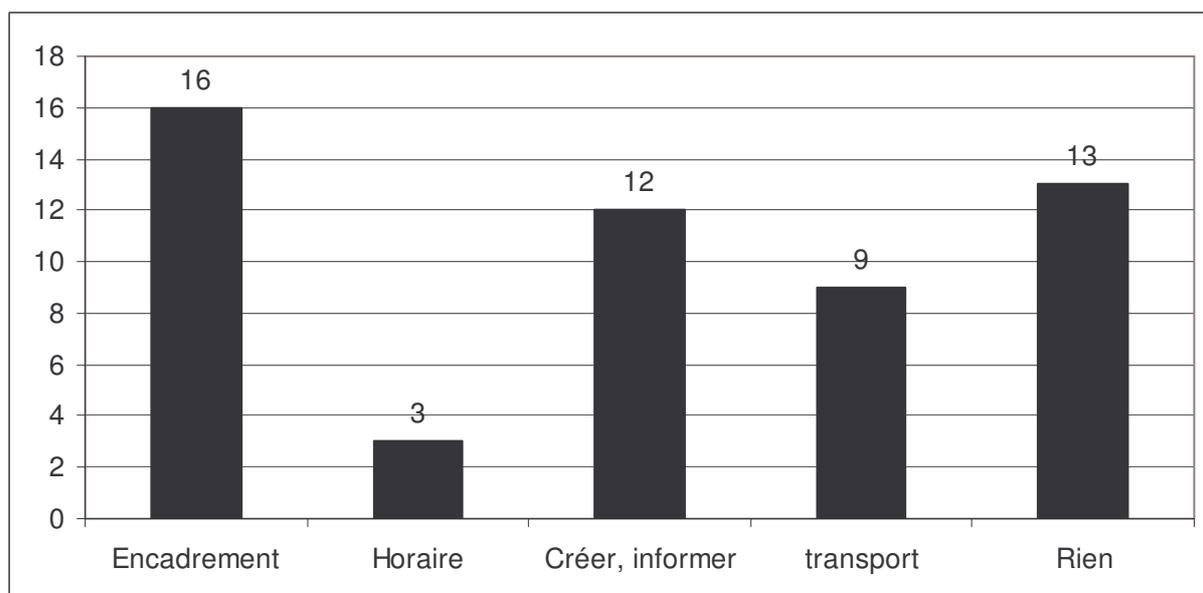
Combien seriez-vous prêt à consacrer par jour pour ces activités extrascolaires ?



n=142

On remarque que le seuil limite pour de nombreux parents est de moins de 5 € par jour pour des activités extrascolaires. La très grande majorité (84%) ne peut payer que moins de 50 € par semaine pour ces activités. Cela concorde avec les informations concernant le statut social des parents. 74% des parents du premier échantillon sont dans ce cas. Toutefois, le nombre de parents qui ne peuvent payer que moins de 5 € est très important dans le second échantillon.

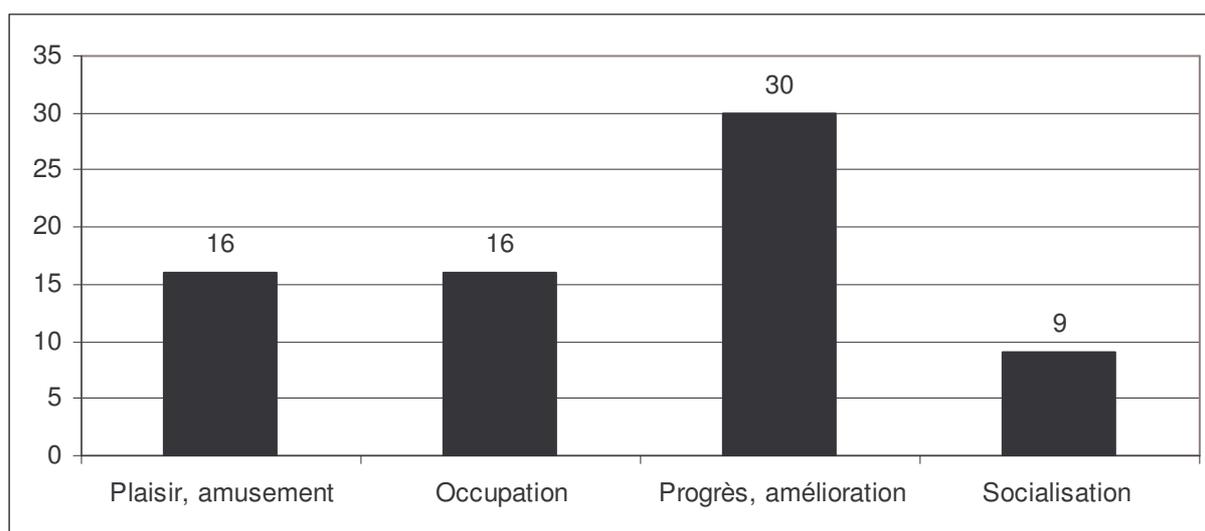
Que faudrait-il changer, améliorer, créer pour que la participation de votre enfant à des activités extrascolaires se passe le mieux possible ?



n= 71

A cette question, c'est l'encadrement qui arrive en tête des réponses (23%). Néanmoins, pour un grand nombre de parents, (18%), il ne faut rien améliorer. Pour trois d'entre eux, ce sont les horaires qu'il faudrait changer. Il faudrait aussi créer de nouvelles offres d'accueil, les diversifier et informer davantage pour 12 parents (17%). L'amélioration du transport est une préoccupation pour 9 parents. Le prix demandé reste aussi un point à changer pour 7 parents. « *Améliorer certains encadrements et revoir les prix qui ne sont pas toujours adaptés pour des familles nombreuses* ». Ces réponses restent toutefois bien moins nombreuses et développées que celles du premier échantillon. Les parents ont assez peu de demandes pour des services nouveaux. L'encadrement est beaucoup plus énoncé comme point à problème par les parents du premier échantillon (58%) que par ceux du second (23%). Les préoccupations semblent donc différentes.

Quelles sont vos attentes par rapport au temps libre de votre enfant ?



n=84

Les attentes touchent surtout à la volonté de progrès de l'enfant, d'apprentissage nouveau dans 29 cas. Pour 5 parents, ces activités servent à défouler l'enfant. Ici, les parents rejoignent ceux du premier échantillon sur la volonté d'épanouissement (7) et de progrès (23), soit autour de 35%. La socialisation est toutefois moins présente, tout comme la volonté d'intégration en tant que telle. « *S'amuser le plus possible* ».

4.3 Analyse comparée

On remarque qu'entre les deux échantillons, les réponses varient de manière très sensible. On ne parle pas de la même situation. De plus, si on retire les enfants en type 7 (enfants

malentendants) du premier échantillon pour ne garder que les enfants dysphasiques¹⁰ et qu'on les ajoute au second, les résultats sont encore plus contrastés. De plus, à l'intérieur de ces catégories, les réponses sont relativement homogènes. On parle bien de deux groupes différents de parents avec des besoins eux aussi différents.

Participation extrascolaire selon le type d'enseignement fréquenté

Type	Oui	Non
1	30 (60%)	20 (40%)
2	40 (48,78%)	42 (51,22%)
3	24 (75%)	8 (25%)
4	17 (45,95%)	20 (54,05%)
6	2 (50%)	2 (50%)
7	25 (73,53%)	9 (26,47%)
8	58 (71,6%)	23 (28,4%)

En ce qui concerne spécialement les types 3 (destiné aux enfants avec troubles caractériels) et 8 (destiné aux enfants avec un trouble instrumental), les différences sont frappantes. En effet, ces deux types d'enseignement ne sont pas destinés à des enfants avec un handicap proprement dit. Il s'agit d'enfants qui ont un « handicap scolaire » à cause de leur comportement ou leurs difficultés d'apprentissage. Rappelons que ces types se caractérisent par une sur-représentation d'enfants issus de milieux plus défavorisés. Comme nous le supposions, les enfants fréquentant ces deux types n'ont pas de véritables besoins spécifiques concernant la participation à des activités ou plutôt, les réponses à apporter sont surtout sociales et éducatives. Tous participent à des activités ordinaires, d'ailleurs, il n'existe pas (ou très peu) de structures extrascolaires spécialisées pour eux. Les opérateurs eux-mêmes ne les considèrent d'ailleurs pas eux-mêmes comme handicapés.

La participation de ces deux groupes (types 3 et 8) est très similaire (75% contre 71 %). Les différences se marquent surtout au niveau des raisons qui ont poussé les parents à offrir les activités. Dans le cas des enfants fréquentant le type 3, l'aspect « comportement et

¹⁰ On retrouve les enfants dysphasiques en type 1, 3 et 8 également.

socialisation » est très présent. Chez le type 8, cet aspect apparaît mais de manière moins importante. Mais bien que ces cas soient très minoritaires, certains enfants ne participent pas aux activités extrascolaires à cause de leur comportement.

« L'obligation » de sélectionner cette population parce que reprise dans le décret « Centres de vacances » comme ayant un handicap léger et nécessitant un encadrement particulier nous permet de nous rendre compte que ces enfants n'ont pas de véritable problème pour la participation, bien que des problèmes peuvent survenir lors du déroulement des activités comme c'est le cas avec les problèmes comportementaux. Ces derniers sont très présents dans certains milieux d'accueil bien qu'aucun des enfants ne fréquentent l'enseignement spécial. Troisièmement, nous voyons que les enfants fréquentant ces types d'enseignement n'ont pas les mêmes besoins que les autres. Leurs besoins spécifiques se rapprochent plus de ceux d'une population dite ordinaire que de ceux d'une population d'enfants handicapés.

Ces constatations peuvent également s'appliquer aux enfants atteints de dysphasies (un autre trouble d'apprentissage lié au langage oral). On retrouve ces enfants dans les types 7 et 8 de l'enseignement spécialisé. Leur participation est très proche des enfants en type 8 (même supérieure) et les problèmes de comportement semblent aussi être la difficulté majeure. La participation est de 91% (10/11) pour les dysphasiques fréquentant le type 7. Ces enfants participent surtout aux plaines de jeux et aux stages de vacances. Les dysphasiques sont tous en structure ordinaire. Il semble, au premier abord, que cette sous-catégorie n'ait pas de difficultés à participer à ces activités. Toutefois, trois parents d'enfants dysphasiques ne souhaitent plus d'activités car leur enfant a eu des problèmes de comportement.

En ce qui concerne le type 1 de l'enseignement spécialisé pour enfants avec un handicap mental léger), on remarque des différences de résultats avec les types 3 et 8. Pour ce type, la participation est plus faible. Les problématiques semblent moins sociales, même si cet aspect reste fort présent. Par ailleurs, de par les réponses des parents, on observe que cette catégorie se distingue peu des autres. Les raisons du peu de participation portent plus sur un manque d'intérêt ou de volonté que sur un manque de place ou une incapacité due à une situation handicapante. D'ailleurs, ce dernier aspect est quasi-absent des réponses des parents. Les réponses des parents sont du même ordre que celles des parents du même échantillon (types 3 et 8).

Pour les enfants fréquentant le type 1 de l'enseignement spécial, l'aspect du stigmaté¹¹ semble plus présent. Les enfants n'ont pas trop de mal à trouver une place car leur handicap est léger et ne demande pas, la plupart du temps, d'attention particulière. Pourtant, cela semble freiner certains parents et enfants. L'idée « d'intégration » avec les autres enfants apparaît de manière perceptible alors qu'elle est quasi-absente pour les types 3 et 8.

Le regard des autres semble ici orienter les réponses. Il semble que beaucoup d'enfants ne participent pas ou ont eu des difficultés de participation à cause de leur déficience mentale légère car certains enfants s'amuse à les narguer. Dans l'idée de Goffman, c'est quand le handicap est le moins marqué que les autres enfants semblent vouloir le marquer artificiellement. On observe un peu le même phénomène avec les enfants en type 8 et 3 mais de manière beaucoup moins marquée. Malgré tout, le fait de fréquenter l'enseignement spécial n'est pas bien vu, on a tendance à cacher l'école d'où l'on vient.

Très peu de parents de ce groupe souhaitent des activités en milieu spécialisé. Les seules rares réponses en ce sens viennent de parents qui souhaitent des activités parascolaires au sein de l'école. Ainsi, pour la plupart des parents d'enfants fréquentant l'un de ces trois types d'enseignement (1, 3 et 8), le recours à des structures spécialisées n'est quasi-jamais abordé, si ce n'est via des activités au sein de l'école ou du centre de jour et/ou d'hébergement. De plus, il semblerait que cette population ne demande pas de services personnalisés et/ou spécialisés mais plutôt un encadrement global de qualité. On souhaite surtout un lieu où l'enfant est accepté comme il est et où il peut se « *défouler* ».

Les implications de ce constat général, associées à celui exprimé par les opérateurs d'accueil relèvent de manière quasi-générale, surtout dans le cas des plus gros opérateurs (et les moins chers), des difficultés de gestion des groupes à cause du comportement des enfants et de l'inexpérience des animateurs. Cela nous amènent à relever deux problématiques marquantes. La première concerne la formation initiale des animateurs. Ils ne sont pas suffisamment préparés pour faire face à ces problématiques. De plus, le fait que près de la moitié des animateurs n'ont aucun brevet pose aussi problème. Ces difficultés ne concernent pas uniquement les enfants dits caractériels. Il importe de travailler cet aspect de la formation des animateurs, pour tous les enfants accueillis dans le cadre d'un projet d'intégration.

¹¹ Goffman a développé ce concept à propos des personnes handicapées qui sont marqué par la société à cause de certaines incapacité ou « marques ».

La seconde problématique concerne l'intégration « sauvage » des enfants en type 1, 3, 3 et 7*. Il est visible que les enfants en type 1, 3, 7* et 8 s'intègrent de manière individuelle dans des activités extrascolaires sans nécessiter d'aide particulière. Leur problématique ne demande souvent pas de spécialisation. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il ne faille pas accorder un regard particulier pour certains d'entre eux. D'autre part, les enfants en enseignement ordinaire nécessitent ce même « regard particulier » lors des activités. Le travail doit donc se porter plus sur tous les enfants, peu importe la présence ou non d'un handicap. La fréquentation d'une école spécialisée ne devrait pas en somme constituer un stigmate pour ces enfants.

4.4 Analyse ciblée

Comme nous venons de le voir, les deux échantillons semblent avoir des besoins très différents en ce qui concerne la participation à des activités extrascolaires. De même, à l'intérieur d'un même échantillon des différences se font sentir. Alors que les différences en terme de besoins sont relativement faibles pour les enfants du second échantillon (types 1, 3 et 8), on remarque que pour ceux du premier échantillon, les besoins spécifiques se font sentir de manière générale (chez tous) et différenciée (différences entre sous-groupes).

Ainsi donc, pour une analyse plus ciblée des besoins de chaque catégorie de handicap, nous avons tenté de constituer des groupes homogènes selon le handicap. Nous avons ainsi pu former cinq groupes distincts : les enfants avec un handicap mental seul, avec un handicap physique seul, les enfants polyhandicapés, les enfants autistes et les enfants atteints d'une déficience auditive. Ces groupes sont assez nombreux (environ trente) pour que nous puissions tirer quelques enseignements des réponses données par les parents.

4.4.1 Handicap mental seul

Le premier groupe concerne les enfants ayant une débilité intellectuelle modérée à sévère (n=35). Concrètement, il s'agit d'enfants fréquentant le type 2 et qui n'ont pas d'autre situation handicapante. Un peu plus de 50% ont déjà participé à des activités extrascolaires dans le passé. Ils ont eu recours aux structures ordinaires dans une large mesure (14/18) contre 6/18 en milieu spécialisé (certains parents ayant inscrits leur enfant dans les deux types de structures). La satisfaction est très importante (89%). Les parents choisissent surtout des

activités sportives (11), des plaines de vacances (8), des camps de vacances (6) et des mouvements de jeunesse (4). Les activités sont très « physiques ».

Les difficultés rencontrées concernent l'adaptation au milieu d'accueil, l'acceptation des autres enfants, le comportement ou autres problèmes (énurésie, crises, etc.). Environ la moitié (51%) a rencontré des difficultés. Celles-ci touchent le handicap de l'enfant (5), l'inadaptation (3), des difficultés passagères (3). D'autres problèmes sont moins relevés par les parents (prix, etc.). On explique surtout la non-participation passée par le manque de place (8), les difficultés d'horaires (2), et le handicap (3). On remarque que le handicap est beaucoup moins cité comme frein dans le cas d'enfants avec handicap mental seul (3/35) que pour les enfants avec des handicaps combinés (7/18).

Plus de 85% des parents souhaitent que leur enfant avec un handicap mental participe à des activités dans le futur. L'aspect social est très important pour eux. Les activités extrascolaires vont favoriser une socialisation. De manière générale, on semble en faveur de l'intégration, 28 parents choisissent cette formule contre 8 qui optent pour un milieu spécialisé ou avec des enfants du même handicap. En réponse à cette question précise, certains parents ont mentionné l'importance d'un personnel qualifié (8). Cette revendication apparaît tant chez ceux qui souhaitent une intégration que pour les autres. Cette considération semble très importante. Près des $\frac{3}{4}$ des parents souhaitent l'intégration (74%). « *Idéalement avec des enfants "normaux" mais je me rends compte qu'elle sera mieux avec ses moniteurs "spécialisés"* ». On insiste beaucoup sur la qualité de la structure d'accueil et l'acceptation nécessaire. Les parents mettent en avant l'épanouissement de leur enfant. L'enfant va et doit pouvoir profiter des activités extrascolaires.

En ce qui concerne les activités futures (n=80), on souhaite surtout des activités de plaines de jeux (54%), des activités musicales (54%), des activités sportives (65%), des activités créatives (51%). D'autres éléments sont un peu sélectionnés comme les excursions (33%), les camps (28%), les mouvements de jeunesse (23%). Très peu d'enfants en aide scolaire et dans les ateliers scientifiques. Plus de 8 parents sur 10 (81%) peuvent assurer le transport.

Pour ces parents, les éléments essentiels à changer sont la qualification du personnel (26), l'acceptation du handicap (7) et l'information sur les endroits où on peut inscrire son enfant (6). Les attentes des parents concernent beaucoup les aspects liés à la progression,

l'amélioration ou l'épanouissement de leur enfant (32), le plaisir (14), la socialisation (5). La fonction occupationnelle est moins citée.

À la vue de ces résultats, les besoins en matière d'intégration s'orientent tout d'abord vers un travail sur l'acceptation du handicap, qu'il soit « visible » ou non, tant pour les professionnels que pour les enfants. Comme nous l'avons vu, tant pour les enfants en type 1 que ceux en type 2, cette problématique est centrale pour ces parents.

Toutefois, le fait d'accepter cette différence de la part du milieu d'accueil implique des adaptations ou des « ralentissements » dans les activités, des reformulations, etc.. Ces différentes adaptations, si elles sont réfléchies et acceptées par l'équipe, permettent d'améliorer la qualité des services pour l'ensemble des enfants présents. Ces changements permettent d'avoir un regard moins uniforme sur l'enfant, handicapé ou non et d'affiner par l'observation et la relation la prise en compte des besoins spécifiques de chacun d'entre eux. Même dans un groupe d'enfants dits ordinaires, des différenciations d'accueil doivent s'opérer. La prise en charge de ces différences individuelles ne peut qu'être favorable à l'amélioration globale de la qualité de l'accueil extrascolaire.

Enfin, les réponses des parents montrent que ces enfants privilégient certains types d'activités plutôt que d'autres. On souhaite en effet beaucoup d'activités physiques et créatives. Les activités demandant une concentration et/ou des exigences intellectuelles sont naturellement délaissées. Dans ces activités plus physiques, les exigences comportementales rejoignent en partie celles qui apparaissent pour les enfants de type 1, 3 et 8 où l'on souhaite que les enfants soient encadrés correctement.

4.4.2 Handicap physique seul

Le deuxième groupe que nous avons sélectionné dans le premier échantillon concerne le groupe des enfants avec un handicap physique seul (n=28). La plupart de ces jeunes fréquentent également un Centre de jour (ou un centre de rééducation fonctionnelle), associé à une école d'enseignement spécial. Ce groupe semble inclure des enfants issus de milieux socioprofessionnels plus favorisés. La majorité se retrouve dans les catégories b (employés) et a (cadres) (n=23).

Dans ce groupe, la participation à des activités extrascolaires s'élève à 43%. On remarque un fort recours aux mouvements de jeunesse (scouts). Il en va de même avec les camps de vacances en résidentiel, souvent dans le cadre des mouvements de jeunesse. La très grande majorité des participants (11 sur 12) ont eu recours à des structures ordinaires et/ou d'intégration. Néanmoins, la moitié a également utilisé des structures spécialisées (6). Les participants sont très satisfaits des services offerts par les opérateurs extrascolaires (89%).

La principale insatisfaction provient des difficultés à trouver une place et à faire accepter l'enfant. « *Une fois dedans* », cela va assez bien semble-t-il. Les difficultés ont touché un peu plus de la moitié des familles (53%). Il s'agit surtout d'un manque de structure adaptée et d'un encadrement adéquat. On relève également que c'est souvent cher. On explique la non-participation surtout par un « *handicap trop important* » et des problèmes associés (trop jeune, mobilité, etc.). Les autres raisons évoquées sont le refus d'intégration de l'opérateur en raison de « *l'importance du handicap* », des loisirs en famille, le manque d'information quant au lieu d'accueil.

Dans l'avenir, à l'unanimité, les parents de cette catégorie veulent que leur enfant participe à des activités extrascolaires. En ce qui concerne les activités futures, on souhaite surtout des activités musicales (68%), des plaines de jeux (50%), des excursions (47%). On souhaite également, mais dans une moindre mesure, des activités sportives (39%), des activités créatives (39%), les mouvements de jeunesse (39%) et les camps de vacances (37%) et la participation à des ateliers scientifiques (21%).

On insiste fortement sur le droit à l'intégration et à l'accessibilité. Ceux qui ont déjà vécu une expérience d'intégration sont plus en faveur de ce type d'organisation. Les structures d'intégration sont préférées (17 par rapport à 7) aux structures spécialisées. Notons que ces parents qui ont déjà connu des expériences d'intégration sont moins exigeants quant à l'encadrement. Ils sont plus compréhensifs et confiants. Cette revendication apparaît ici encore tant chez les « *intégrationnistes* » que les « *spécialistes* ». « *Avec un encadrement professionnel exclusivement mais avec des enfants normaux mais l'encadrement importe plus* ». Pour 8 parents en particulier, l'intégration est posée comme une exigence, un droit revendiqué. « *Leur créer aussi des activités comme les autres enfants. Il ne suffit pas de remplir un questionnaire, il faut faire changer les choses !* ». Pour un parent d'enfant intégré

en enseignement ordinaire, le choix d'activités en milieu spécialisé s'explique par l'envie de retrouver d'autres enfants comme lui, d'évoluer également à leur contact.

On relève de manière générale un manque d'information et de places. La socialisation paraît moins mise en avant, on y préfère le droit à des activités et à la variété de choix. 80% des parents peuvent conduire leur enfant au lieu d'activité. Les changements souhaités touchent surtout la formation et la qualification du personnel d'encadrement (12), le manque d'informations et le nombre de places (8), l'accessibilité (5) et l'ouverture des opérateurs face au handicap physique (3). Les attentes des parents face aux temps libres de leur enfant concernent l'idée de progression (9), d'évolution, d'épanouissement. Pour 5 d'entre eux, l'intégration et le libre-choix est d'abord un droit (5). L'amusement (8) et le fait d'avoir une occupation (3) viennent enfin.

Ce que l'on remarque dans ce groupe, c'est la très forte volonté d'intégration et sa revendication en tant que droit. Tous les parents de ce groupe souhaitent que leur enfant participe à des activités mais ils semblent empêchés par différents problèmes : manque de places, d'accessibilité, d'information.

Les parents relèvent assez peu de problèmes liés à des moqueries liés au handicap comme cela peut être le cas d'enfants avec un handicap mental. Ce que les parents semblent relever tient plus du manque structurel d'accessibilité. « *L'enfant peut tout faire (ou presque) mais il en est empêché* ». Cette accessibilité physique est une problématique beaucoup plus globale. Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons pu constater sur le terrain les difficultés parfois insolubles que peuvent rencontrer les personnes avec un handicap physique. Les locaux des associations sont souvent anciens et peu pratiques. Certaines associations ont des locaux à l'étage avec escalier. En fait, assez paradoxalement, les opérateurs les plus accessibles sont souvent ceux qui proposent des activités inaccessibles ou peu choisies par les familles comme par exemple les clubs de sport.

D'autre part, outre les adaptations physiques, ce groupe semble ne pas présenter de besoins spécifiques en ce qui concerne l'encadrement « constant ». Toutefois, certains soins peuvent être nécessaires et peuvent demander une intervention ponctuelle d'un professionnel spécialisé, même ponctuelle. C'est sur ce point que plusieurs opérateurs éprouvent des réserves quant à la possibilité d'accueillir un enfant avec un handicap physique. Il est dès lors

étrange de constater que les mouvements de jeunesse qui fréquemment ont des activités à l'extérieur tant à la ville qu'à la campagne soient les opérateurs les plus ouverts à l'intégration et ceux qui sont les plus choisis par les enfants de ce sous-groupe.

Les activités choisies sont différentes de celles des autres catégories d'enfants même si dans celles qui sont souhaitées, on observe une certaine homogénéité des demandes. Les parents des différents groupes semblent vouloir élargir le champ du possible à d'autres activités que celles « naturellement » dévolues à leur enfant.

En ce qui concerne cette catégorie spécifique d'enfants, l'adaptation physique du lieu d'accueil est un élément essentiel dans la mise en place d'un projet d'intégration.

4.4.3 Polyhandicap

C'est dans la catégorie des enfants polyhandicapés (n=24) qu'on retrouve la participation à des activités extrascolaires la plus faible (17%). Pour rappel, ces enfants présentent un handicap mental associé le plus souvent à un handicap physique et/ou sensoriel. Pour les enfants les plus sévèrement handicapés, la « scolarisation » se fait en centre de jour (n=12). Les autres fréquentent un enseignement de type 4 ou 2 (n=12). Le niveau socio-économique ne semble pas jouer ici. La répartition semble normale, légèrement supérieure.

Les activités passées se centrent surtout en hypothérapie, ferme d'animation et les mouvements de jeunesse (50% de participants). Pour expliquer la non-participation, les parents sont nombreux à pointer le handicap de leur enfant (5) et/ou que la famille préfère s'en occuper elle-même. On insiste beaucoup sur la préparation du personnel. On reproche aussi le manque de place et/ou d'information (7).

72% des personnes souhaitent des activités dans l'avenir (13 oui et 5 non). Deux sur dix-sept souhaitent des structures spécialisées ; les autres préfèrent des structures ordinaires et/ou d'intégration (7). On insiste ici lourdement sur le fait d'avoir un personnel compétent et suffisant (10). Dans l'avenir, on semble préférer des structures mixtes (ordinaires mais spécialisées !). On veut des activités musicales (12), des plaines de jeux (8), des camps de vacances (7) et des excursions (6). On souhaite l'épanouissement de son enfant. L'acceptation de celui-ci par les autres est très liée à cet épanouissement. Cette acceptation doit s'accompagner d'une attention différente dans l'intervention. L'extrascolaire représente pour

certaines une des rares occasions de voir leur enfant en interaction avec d'autres enfants, valides.

Certaines familles souhaitent souffler, permettre à l'enfant de sortir et s'ouvrir aux autres. Il s'agit également de pouvoir lui permettre de se détacher un peu des parents. Les parents souhaitent largement (12/14) que le personnel se perfectionne dans l'avenir. Outre les considérations évoquées précédemment sur l'accessibilité physique, ces enfants présentent la caractéristique de recourir, dans la très grande majorité des cas, à un encadrement personnalisé. De plus, beaucoup d'enfants nécessitent des soins spécifiques (sonde, etc.). Cela semble être la catégorie d'enfant la « *moins facilement intégrable* ». Dès lors, des blocages existent tant chez les professionnels que chez les parents.

La question de l'encadrement spécifique est ici un élément central. Ces intégrations engendrent obligatoirement un surcoût pour le milieu d'accueil (en terme de frais ou de personnel affecté à des tâches). Le décret sur les « Centres de vacances » prévoit une somme de 3€/jour pour permettre l'encadrement de cet enfant. Nous reviendrons plus loin sur les pistes permettant d'accueillir les enfants les plus sévèrement handicapés.

D'autre part, les activités que peuvent et veulent suivre ces enfants sont beaucoup plus limitées. Cette accessibilité limitée peut représenter un atout car cela permet de cibler de manière précise les projets spécifiques d'intégration avec des enfants de cette catégorie. C'est très souvent le cas avec les fermes d'animation, les centres d'équitation, etc.. Il est dès lors essentiel d'établir des partenariats durables avec des services d'accompagnement, des centres de jour, des écoles et des opérateurs.

4.4.4 Autismes

La participation chez les enfants autistes (n=18) s'élève à 39%. Le niveau socio-économique des parents se situe ici également autour de la normale supérieure. Les activités fréquentées sont surtout les plaines de jeux (3), le scoutisme (2), l'hypothérapie et la psychomotricité. Les activités ont eu lieu en grand partie dans des structures ordinaires (6 sur 7 contre 2 sur 7 en milieu spécialisé). Généralement, les activités passées se sont bien déroulées ; on ne relève pas de difficultés particulières. On explique la non-participation par le manque d'information sur les activités ouvertes (6) et le manque d'encadrement spécifique (2).

La très grande majorité souhaite (15 sur 16) que leur enfant effectue des activités extrascolaires dans le futur. Ceci pour son développement, son autonomie, la possibilité de contacts avec les autres, son ouverture. Cet aspect de « progrès » est très présent (12 sur 14). De plus, cela permet à la famille de souffler (3). On souhaite en grande majorité des activités d'intégration mais avec quelqu'un qui connaisse bien l'enfant. L'encadrement est fortement mis en avant. On demande surtout des plaines de jeux (13), des activités sportives (11), des ateliers créatifs et des camps de vacances (9). Les parents souhaitent que leur enfant apprenne des comportements plus sociaux et qu'il puisse « *sortir de la famille* ».

La moitié (11) souhaite des activités d'intégration tandis que seulement une personne souhaite des activités dans une structure spécialisée (l'école). Ici aussi, on insiste sur le besoin d'un personnel qualifié et adapté (9). La sécurité est un élément mis en avant de manière plus importante par ces parents. On souhaite que l'enfant s'amuse, sorte et s'épanouisse.

Dans le cas d'enfants avec autisme, la question de l'encadrement est également centrale. Dans de nombreux cas, il faut prévoir l'encadrement d'une personne par enfant. Nous verrons plus loin que cela pose également des difficultés d'ordre financier à l'occasion d'un projet d'intégration.

La question de la socialisation se pose également de manière cruciale avec cette catégorie d'enfant. Dans de nombreux cas, les relations et les contacts sont difficiles. C'est pourquoi on met souvent un encadrant par enfant pour permettre une stimulation constante et un repère. Ce besoin spécifique peut faire peur aux opérateurs. Dans le cas d'un enfant trisomique, cet encadrement personnalisé s'impose moins. Pour les enfants autistes, les contacts limités et peu démonstratifs freinent les opérateurs car ils ont des difficultés à évaluer l'impact de leur intervention. Nous reviendrons également sur cette question plus loin.

4.4.5 Surdité

Les parents d'enfant atteint d'une surdité totale ou partielle (n=29). La participation des enfants atteints de surdité totale ou partielle est assez forte (20 sur 29, soit 69%). Cette population semble par ailleurs montrer très peu de difficultés envers la participation à des activités extrascolaires. Leur participation est similaire à celles des enfants en types 1, 3 et 8. Le niveau social est assez faible comme pour ces trois autres types.

Les parents relèvent surtout comme frein à l'intégration le manque d'information et/ou de places (5). De plus, certains enfants ne souhaitent pas d'activités par manque de motivation (2) ou pour des raisons financières (3) mais pas toujours pour un manque de place. D'autres parents ont essuyé un refus à cause du handicap de l'enfant et de son appareil auditif (3). On fait aussi remarquer que l'enfant est trop jeune (4). Les autres raisons sont surtout d'ordre matériel (prix, déplacement) ou de motivation.

La très grande majorité des parents et des enfants souhaitent participer à des activités extrascolaires dans l'avenir. Seulement 2 parents sur 26 (8%) ne souhaitent pas d'activités. Très peu de parents (3) demandent un encadrement relatif aux besoins spécifiques liés au handicap telle une interprète ou une personne possédant des bases en langue des signes. Il semblerait qu'en ce qui concerne les activités extrascolaires, cette population a moins de difficultés à s'intégrer. Tous les parents de ce sous-groupe ont placé un jour ou l'autre leur enfant au sein d'activités d'intégration. Toutefois, certains utilisent également des structures spécialisées pour enfants malentendants. La formule d'intégration apparaît dans le choix des activités futures. Les milieux spécialisés ne sont pas sélectionnés du tout ; les parents souhaitent des activités mélangeant les populations. Les parents souhaitent plus de sécurité (5) et comme les autres parents, un encadrement de qualité (6). D'autres relèvent le besoin d'ouverture des opérateurs et des enfants « ordinaires » envers leurs enfants (3).

En ce qui concerne les activités futures (n=32), on souhaite surtout des activités sportives (81%), des plaines de jeux (44%), des ateliers créatifs (41%) et des excursions (38%). On souhaite également, mais dans une moindre mesure, les camps (31%), le soutien scolaire (31%) et les mouvements de jeunesse (22%). Enfin, 9% des enfants souhaitent des ateliers scientifiques et 28% des ateliers musicaux. De même, les parents sont moins exigeants quant aux attentes face aux temps libres. On souhaite plus d'amusement et de l'occupation (10) que d'épanouissement et de socialisation (6). L'aspect comportemental est toutefois présent chez quatre parents.

En accord avec ce qui a été observé sur le terrain, on relève que cette catégorie d'enfants a assez peu de problèmes à participer à des activités extrascolaires en intégration. De plus, les besoins spécifiques semblent être moins importants et ne pas toucher tous les enfants. On observe certaines ressemblances avec les réponses des parents d'enfants fréquentant les types 8 et 3 de l'enseignement spécialisé. Certaines réponses laissent voir certaines difficultés de

nature plus comportementale et en lien avec la sécurité de l'enfant. Les besoins visent ici davantage un encadrement général de meilleure qualité plutôt qu'un suivi individualisé. Toutefois, dans cette catégorie, le handicap semble nuire à la participation avant même l'inscription alors que cela ne semble pas être le cas avec les autres enfants. Il est ainsi parfois difficile de faire accepter, dans un premier temps, l'entrée d'un enfant sourd ou malentendant dans un groupe extrascolaire.

La langue des signes ou le français signé, bien qu'élément important, n'apparaît pas de manière claire comme demande des parents comme on aurait pu s'y attendre. Cela ne signifie pas que cette aide est inutile mais qu'elle peut être dépassée par les parents et les enfants et que ceux-ci sont peut-être conscients de la difficulté de l'offrir.

5. Démarche et résultats

Le travail que nous avons effectué auprès des différents partenaires pour tenter de répondre aux objectifs de cette recherche-action s'est souvent déroulé selon une temporalité différente ou « par phase ». Par exemple, nous n'avons contacté les mouvements de jeunesse que plusieurs mois après le début de la recherche tandis que nous avons rencontré les Coordinations communales de l'accueil extrascolaire et les Services d'accompagnement dès le début. Ces choix ont été fait en fonction de ce qui avait été mis en place (Comité d'utilisateurs) préalablement à la recherche-action. Cela a surtout servi à baliser le travail pour éviter de s'éparpiller. Nous tenterons de suivre, dans la mesure du possible, cet aspect temporel dans la présentation du travail. En pratique, cette méthode était toutefois appliquée avec souplesse.

5.1 Coordinations communales de l'accueil extrascolaire

Les premières personnes contactées dans le cadre de cette recherche-action ont été les 17 Coordinations de l'accueil extrascolaire bruxellois¹². En ce qui concerne les deux communes sans coordination extrascolaire (Etterbeek et Woluwé-St-Lambert), nous sommes entrés en contact avec le responsable des loisirs de la commune. Nous sommes allés dans chaque commune afin d'effectuer un bref état des lieux de l'accueil extrascolaire en ce qui concerne l'intégration d'enfants porteurs d'un handicap. Nous nous sommes intéressés aux opérateurs ayant déjà réalisé ce type de projet et/ou à ceux susceptibles de le faire. Certaines communes (5) avaient déjà réalisé un petit état des lieux de cette question. De manière générale, les projets d'intégration passés ou présents étaient assez rares (+/- 10) sur l'ensemble de la Région. Dans certains cas, des expériences d'intégration avaient lieu sans que la Coordination ne le sache.

Ces rencontres nous ont également permis de nous rendre compte de la très grande hétérogénéité des approches et des possibilités dans chaque commune. Tout d'abord, les tissus associatifs varient très fort d'une commune à l'autre. Dans certaines, une vingtaine d'associations sont actives dans l'accueil extrascolaire tandis que dans d'autres, on dépasse la centaine. De même, le « niveau » d'activité varie ainsi que le dynamisme du tissu associatif. D'autre part, la « marge de manœuvre » des Coordinations extrascolaires sont elles aussi, très variables. Comme nous l'avons vu, dans la plupart des cas, les Coordinations communales de

¹² Certaines communes ont deux

l'accueil extrascolaire sont considérés comme du personnel communal et dépendent d'échevins ayant différentes compétences (sport, jeunesse, loisirs, instruction publique, etc.). D'autres communes (2) ont délégué cette mission par convention à une asbl. Certaines communes ont décidé d'attribuer le subside complémentaire¹³, en totalité ou en partie, à l'accueil d'enfants avec handicap. D'autres l'ont attribué à d'autres besoins (écoles des devoirs, matériel, etc.). Ces réalités de l'accueil extrascolaire bruxellois doivent bien entendu être prises en compte dans le travail sur le terrain et l'analyse de celui-ci. Étant souvent en contact avec les Coordinations extrascolaires, nous avons pu établir un cadre de collaboration adapté, commune par commune. Ce cadre de collaboration se divise en quatre grandes sections : l'échange d'informations, le démarchage, la formation et la coordination générale.

Tout d'abord, l'échange d'informations sur les enfants demandant un accueil et la mise en commun de ces demandes nous a semblé nécessaire pour maximiser les chances de trouver une activité. Dans de nombreux cas, les parents prennent contact avec la Coordination extrascolaire de leur commune. Dès lors, les Coordinations peuvent consulter la base de données du chercheur (site Web¹⁴) reprenant l'ensemble des offres de places en Région bruxelloise pour informer les parents. Si la coordination ne peut trouver de place adaptée, un contact est pris directement avec le chercheur. De même, quand le chercheur a été contacté directement par un parent et qu'il ne peut trouver de place immédiatement, un contact est pris avec la Coordination où est domicilié la famille afin d'établir les possibilités d'accueil qui peuvent s'offrir à nous.

La deuxième piste de collaboration entre les Coordinations et le chercheur concerne le démarchage auprès des opérateurs. Cela consiste à aller les voir pour les inciter à mettre en place un projet d'intégration et faciliter sa réalisation. Dans de nombreux cas, le coordinateur a effectué ce travail auprès des opérateurs de sa commune. Ce « démarchage » et de « prise de température » a pris la forme de communication lors de réunions, de contacts téléphoniques et/ou rendez-vous personnalisés, etc.. Ces actions ont été réalisées en collaboration avec le chercheur. Par exemple, des visites d'opérateur ont été faites avec le Coordinateur. Ce type de travail donne d'ailleurs de très bons résultats. De même, quand le chercheur, par ses propres

¹³ Ce subside a été donné en 20032004 et 2005 pour favoriser la mise en place de projets des Coordinations communales de l'accueil. Le montant varie selon le nombre d'enfants inscrits de la commune.

¹⁴ www.bruxelles-integration.be

contacts, aidait à la mise en place d'un projet d'intégration, la Coordination en était informée (site Web, fax d'intégration, contacts téléphoniques, etc.).

Les Coordinations ont également fourni au chercheur les adresses de l'ensemble des opérateurs d'accueil extrascolaire de leur commune. Cela a permis d'effectuer un courrier envoyé, en début de recherche-action, à tous les opérateurs bruxellois. Dans cette lettre, nous informions les opérateurs de l'existence de la recherche-action et les incitions à prendre contact avec nous, ou leur Coordination communale, s'ils souhaitaient mettre en place ce type de projet. Toutefois, ce courrier, bien que permettant d'informer les opérateurs, s'est montré assez peu efficace en terme de retours. Seulement une dizaine d'opérateurs nous ont contacté. Les contacts directs (téléphoniques ou de visu) se sont relevés les plus efficaces.

Ensuite, notre collaboration s'est intéressée à la formation. Les besoins de formations chez les Coordinateurs d'accueil sont apparus dès le début de la recherche-action. Des questions se posent sur comment guider les opérateurs, les convaincre, créer un projet, l'encadrer, etc. A terme, les Coordinations seront amenées à effectuer une partie du travail réalisé par le chercheur. Une formation basée directement sur leur réalité sera fort utile à notre sens. Munies de nouvelles compétences, les Coordinations seront à même de faire remonter du terrain des besoins spécifiques de formation et, dans l'autre sens, d'en informer les opérateurs concernés. Les Coordinations ont d'ailleurs émis le souhait d'être formé par le chercheur au terme du travail (mars 2005).

Enfin, la coordination générale de cette thématique a été graduellement assurée par le chercheur. Les besoins communs ont été synthétisés par le chercheur qui a pu mettre en place des outils (formations, informations pratiques, statistiques, etc.) pour venir en aide au travail des Coordinations communales d'accueil dans leur travail en faveur de l'intégration d'enfants handicapés. Enfin, tout comme plusieurs Coordinations communales d'accueil, de nombreux Services d'accompagnement ont participé aux travaux du Comité d'utilisateurs. Les travaux de ce comité ont permis d'informer les partenaires des avancées de la recherche-action, de prendre note des demandes des partenaires, de coordonner les différents projets, etc..

D'autre part, ce Comité a pris une part active dans l'élaboration du questionnaire distribué aux parents et dans la sensibilisation à l'intégration à destination des opérateurs d'accueil. De même, la réalisation d'une plaquette d'informations, dont l'éditeur responsable est

l'Association des Services d'accompagnement (ASA), a occupé le Comité de longues semaines. Le Comité d'utilisateurs a été demandé au chercheur de coordonner les travaux des réunions, de les élargir à d'autres partenaires, d'approfondir les pistes, etc.. Cela s'inscrit dans une pérennisation des travaux de la recherche-action.

5.2 Service d'accompagnement

Les rencontres avec les Services d'accompagnement nous ont permis, là encore, d'appréhender la diversité des approches et des capacités de chaque service. Dans un premier temps, nous avons fait connaître les objectifs de la recherche-action à tous les Services d'accompagnement s'occupant d'enfants.

L'aide des Services d'accompagnement nous a été d'abord utile dans la distribution et la récolte des questionnaires. Étant concerné, au premier plan, par les résultats de cette enquête, la grande majorité des Services d'accompagnement ont distribué le questionnaire auprès de leurs membres. Ensuite, nous souhaitons que les Services puissent transmettre les informations à propos de places d'accueil nouvelles. Bien entendu, la grande majorité des Services s'est montrée enthousiasme à cette idée. Dans de nombreux cas, cela correspondait à des demandes déjà évoquées par les parents. La mise en place du réseau d'informations par le biais des « fax d'intégration » et la base de données (site Web) permet désormais à ces derniers d'informer directement les parents des possibilités offertes d'intégration extrascolaire près de chez eux.

Ensuite, il a été demandé aux Services d'accompagnement s'ils pouvaient offrir des séances de sensibilisation et/ou de formation aux professionnels de l'accueil extrascolaire. Nous avons pu ainsi contribuer à la mise en place de séances gratuites de sensibilisation-formation au printemps 2004 (SAPHAM et SUSA) et à l'hiver 2005 (BATACLAN) pour les opérateurs et les Coordinateurs communaux d'accueil. Ce type de séances répond à une demande des opérateurs. Il faudra veiller toutefois à coordonner les contenus et leur pertinence selon l'expérience des opérateurs. D'autre part, des Services d'accompagnement sont souvent intervenus directement au sein d'un milieu d'accueil pour donner une information spécifique sur un ou plusieurs des enfants handicapés (RECI, SUSA, AP3, etc.).

Les contacts avec les Services d'accompagnement nous ont également permis de nous rendre compte des limites imposées à ces services. Force est de constater que les efforts pour les projets d'intégration varient beaucoup d'un Service d'accompagnement à l'autre. Les activités extrascolaires sont une problématique assez nouvelle pour eux. Les Services d'accompagnement, surtout ceux suivant des enfants en intégration scolaire, axent plus leur effort dans le champ de l'école. Les Services d'accompagnement n'ont pas de financement suffisant pour accompagner, au sens propre, les enfants lors d'activités extrascolaires. Par exemple, il est quasi-impossible de dégager du personnel qui accompagnerait un enfant en activité extrascolaire.

Par contre, ces difficultés ne doivent pas cacher le fait que cette collaboration a été très fructueuse et que de nombreux projets n'auraient pas vu le jour ou auraient été de moindre qualité sans leur intervention. Ils sont des acteurs-clés dans ces projets d'intégration extrascolaire et s'y investissent de plus en plus. Nombreux sont ceux qui ont apporté des aides relatives à l'information, à la formation, à l'expertise auprès de milieux d'accueil, etc.. Dans quelques projets, ils ont été partie intégrante de celui-ci tant dans son élaboration que dans son déroulement. Concrètement, un Service d'accompagnement peut, dans le cadre de projet d'intégration, accompagner l'opérateur dans ses démarches avec les parents, trouver une personne qualifiée, trouver les enfants participants, sensibiliser le milieu d'accueil, informer le milieu d'accueil sur l'enfant, donner des conseils sur l'adaptation, l'accueil, etc..

SUSA

Le Service Universitaire Spécialisé sur l'Autisme (SUSA) est le plus jeune et dynamique des Services d'accompagnement. Par ailleurs, l'autisme n'a été reconnu de manière officielle qu'en 2004.

En parallèle à notre recherche-action, le SUSA poursuivait un projet d'intégration en accueil extrascolaire dans le cadre d'un financement CAP 48. Ce projet, d'un an, lui a permis de favoriser l'intégration d'une dizaine d'enfants dans des activités où ces derniers étaient suivis par le même référent-accompagnateur. Il s'agissait d'intégration individuelle dans un milieu d'accueil précis, pendant quelques heures, de manière souvent hebdomadaire.

Les référents-accompagnateurs ont été formés en interne par le personnel du SUSA : les rudiments de la méthode TEACH, la prise en charge, les parents, etc.. Le projet était supervisé par une responsable qui démarchait sur le terrain les opérateurs intéressés et gérait les projets d'intégration. L'objectif est que ces intégrations puissent se poursuivre plus tard après l'arrêt de l'accompagnement au terme du projet. Il est encore trop tôt pour connaître les résultats à moyen et long terme de ce type d'expérience.

5.3 Écoles

Les écoles d'enseignement spécialisé de type 2, 4, 6 et 7 ont été informées des objectifs de la recherche-action lors d'une rencontre ou d'un contact téléphonique avec les directions¹⁵. Certaines nous ont permis de distribuer aisément les questionnaires à la population visée. Cependant, ce ne sont pas toutes les écoles spécialisées sises en Région bruxelloise qui ont distribué le questionnaire, le nombre de répondants risquait d'être trop important pour être traité dans les temps.

Les rencontres avec les écoles nous ont permis de mettre en place un réseau de diffusion de l'information concernant les places disponibles dans les différents projets d'intégration. Chaque offre nouvelle a été transmise par fax aux écoles (fax d'intégration). Ces fax ont ensuite été transmis aux parents par affichage dans les couloirs, dans les journaux de classe ou les fardes de communication, par courrier postal, lors de contact téléphonique, etc..

Chanterelle

La Chanterelle est une école maternelle et primaire d'enseignement de type 2 sise dans les Marolles à Bruxelles. Cette école libre n'a pas de Centre de jour et/ou d'hébergement associé. Cela signifie que les enfants bénéficient de moins de prise en charge et qu'il n'y a pas d'activités parascolaires organisées après les classes. Enfin, les enfants fréquentant cette école sont majoritairement issus d'un milieu assez défavorisé et d'une origine culturelle très diversifiée.

Suite à notre rencontre avec la direction, celle-ci nous a fait part des demandes de parents allant en ce sens. Nous avons par ailleurs convenu de notre participation à la prochaine réunion de parents deux semaines plus tard et des modes de transmissions d'information (affiches, farde de communication, site Web, fax d'intégration, etc.) sur les projets d'intégrations existants pouvant intéresser les parents.

Lors de cette réunion de parents nous avons fait une brève présentation de notre projet et expliquer les objectifs et la manière d'y participer. Les parents furent nombreux à demander notre affichette et à nous poser des questions en fin de réunion, de même que les enseignants de l'école. Suite à cette réunion, les appels provenant de parents de cet établissement représentaient la moitié de l'ensemble des appels reçus. De plus, on perçoit maintenant avec des opérateurs des partenariats durables avec ce type d'école.

¹⁵ Les établissements scolaires de types 1, 3 et 8 ont été contactés que pour la distribution du questionnaire adapté.

Ce partenariat avec l'école nous permet ainsi de toucher facilement les parents et offre à l'école de nouvelles perspectives de poursuite de leur travail pédagogique après les heures de classe et de proposer aux parents des alternatives d'accueil pendant les congés scolaires ou le temps libre de leur enfant. Il va de soi que le niveau de participation au projet varie d'une école à l'autre. Par ailleurs, nous avons remarqué que les parents, dont les enfants fréquentent une école spécialisée associée à un centre de jour, font moins appel à nous.

5.4 Les parents

Comme nous venons de le voir, les écoles sont des lieux centraux pour entrer en contact avec les parents. Les réunions de parents, fancy-fair, repas collectifs, etc. sont des moments privilégiés pour faire connaître notre travail et inciter les parents à nous contacter pour une intégration. Comme nous l'avons dit, dans un premier temps, nous avons jugé peu propice de faire une grande publicité autour du projet à destination de regroupements de parents. Le bouche-à-oreille a commencé à fonctionner durant le courant de l'année ainsi que via le réseau constitué des Services d'accompagnement, des Coordinations communales, des opérateurs, etc.. Par exemple, les opérateurs étaient encouragés à renvoyer les parents vers nous en cas d'impossibilité d'inscription. Cela nous a permis d'entrer directement en relation avec une cinquantaine de parents.

Lors de ce contact téléphonique avec les parents, nous cherchons à connaître, à l'aide de fiche, les renseignements principaux nous permettant de cerner la demande (âge, type d'activité, transport, etc.). Cette fiche de premiers contacts a été transmise et expliquée aux Coordinations d'accueil extrascolaire pour que nous puissions aisément nous échanger des informations sur les demandes des parents. Avec ces renseignements, nous pouvons conseiller le parent quant aux offres des opérateurs inscrits dans notre base de données. Nous encourageons les parents qui le peuvent à consulter notre site Web pour qu'ils puissent eux-mêmes faire leur choix. Dans tous les cas, on demande aux parents de prendre contact avec l'opérateur directement et de s'entendre avec lui sur le projet mis en place et/ou à mettre en place.

Les parents peuvent (et doivent) constituer des partenaires privilégiés des opérateurs dans la réalisation d'un projet d'intégration. Nous verrons plus loin le rôle qu'ils peuvent prendre et les constats relevés du terrain.

5.5 Les centres de jour et/ou d'hébergement

Comme nous l'avons vu, les Centres de jour et d'hébergement se divisent en deux catégories sur le terrain, les IMP140 (pour enfants caractériels) et les autres (handicap mental, sensoriel, polyhandicap, autisme, etc.). Nous allons donc ici aussi diviser notre travail selon le type de centre de jour et/ou d'hébergement.

Pour les premiers, les « IMP 140 », l'aide que nous pouvons leur apporter est assez limitée. La plupart d'entre eux organisent déjà les vacances de leurs jeunes en interne. De plus, comme nous l'avons constaté avec le questionnaire, ces jeunes participent de manière relativement élevée à des activités extrascolaires en-dehors de l'institution¹⁶. Nous avons tenté deux expériences avec ces institutions, un centre de jour d'une part et un centre d'hébergement de l'autre. Nous souhaitions créer un projet où des enfants de l'IMP, accompagnés d'éducateurs, participeraient à une plaine de jeu proche de l'institution. L'objectif n'était pas de stigmatiser les jeunes avec les éducateurs mais plutôt de faire « comme si » ils étaient des animateurs de la plaine « normaux » et que les enfants étaient des participants « normaux ». Nous souhaitions également faire se partager des compétences ; d'une part, des techniques d'animation, et d'autre part, des techniques de gestion du comportement. De plus, nous souhaitons également ouvrir les institutions à l'intégration.

Bien que les deux projets aient été définies en terme de période, de durée, d'encadrement, des rôles, des objectifs, etc., ils n'ont pas vu le jour. A cela deux raisons : d'une part le refus du personnel de l'institution. Ces derniers craignaient de devoir faire le gendarme pour leur enfant et également pour les autres de la plaine. D'autre part, l'institution ne pensait pas « *y trouver son compte* » (habitudes internes, beaucoup de ces enfants sont déjà dans une ou plusieurs structures ordinaires parallèlement à l'institution, etc.).

Malgré cet échec relatif dans la mise en place de partenariat avec ce type d'institutions, nous avons pu les aider à combler leurs besoins concernant les activités des enfants, surtout par rapport au manque d'information car dans beaucoup de cas, ces institutions doivent trouver des loisirs hors-institution pour leurs bénéficiaires. Nous avons donc constitué un recueil de l'ensemble des offres extrascolaires ordinaires en Région bruxelloise, en collaboration avec

¹⁶ La majorité des enfants en type 3 (75%) fréquente une école-IMP à Bruxelles.

les Coordinations communales de l'accueil extrascolaire. Cet « extrascolaire kit » composé de l'ensemble des guides réalisé par les Coordinations a été envoyé aux Centres de jour et/ou d'hébergement avant les vacances d'été. Cela permet aux Centres de jour et/ou d'hébergement de prévoir, en coordination avec les familles, les plages de congés scolaires.

De la part des autres Centres de jour et/ou d'hébergement (enfants avec un handicap mental, sensoriel et/ou physique), la collaboration s'est révélée plus positive mais très variable : du refus complet de certains de participer de quelque manière que ce soit aux projets à une participation importante et soutenue. Les premiers ne voyaient pas l'intérêt du projet car selon eux leur population n'avait pas ces besoins, l'accueil était organisé en interne. De plus, les enfants leur paraissaient trop durs à prendre en charge, les milieux d'accueil extrascolaire manquant de qualification spécifique. Par exemple, dans le cas d'enfants polyhandicapés fréquentant un Centre de jour pour enfants non-scolarisés, l'intégration est beaucoup plus difficile à réaliser ne serait-ce que par le choix de l'activité, son emplacement, les déplacements, les soins, etc.. Toutefois, chez d'autres, il apparaît, en filigrane, une peur de s'ouvrir et un désir de ne pas changer ses habitudes.

Lors de cette année de recherche, nous avons pu collaborer à deux projets d'intégration en partenariat avec des IMP. Le premier concernait des enfants de l'Institut Fraiteur et de Famisol, un Service d'accompagnement d'accueil familial. Le deuxième projet d'intégration avait comme partenaire l'Institut Royal des Sourds et Aveugles (IRSA) et le même opérateur d'accueil extrascolaire, cette fois dans une plaine de jeux communale saint-gilloise se déroulant à Uccle.

Projet CEMO-Fraiteur-Famisol

Le projet a consisté en un camp d'une dizaine de jour en Ardennes où 8 enfants handicapés étaient intégrés dans un groupe de 35 enfants valides venant du CEMO, un opérateur d'accueil extrascolaire. En plus de l'encadrement habituellement prévu pour ce type de camp avec des enfants valides, le CEMO a ajouté un responsable. L'Institut Fraiteur a pour sa part mis deux éducateurs à disposition et Famisol deux bénévoles.

Selon les adultes, l'intégration s'est rapidement mise en place. « *Ils ont des passions et des intérêts du même âge* ». Pour les enfants plus lourdement handicapés, cela a été plus difficile à cause du manque de communication relève-t-on. « *La communication fait toute l'intégration* ». D'autre part, l'intégration s'est aussi faite « par le haut ». L'« assimilation » des éducateurs et des animateurs où chacun avait les mêmes rôles et responsabilités, où tout le monde pouvait intervenir sur tous les enfants,

valides ou non, a été souhaité et apprécié de tous. Des éducateurs devaient, par exemple, gérer des groupes sans enfants handicapés. Il était alors plus difficile d'asseoir son autorité et d'avoir une cohérence éducative. Toutefois, les relations entre les animateurs, bénévoles et éducateurs ont été très bonnes.

Un point très important relevé montre que les professionnels ont changé leurs représentations sur les capacités des enfants qu'ils ont l'habitude de prendre en charge. *« On a vu que les enfants avaient des capacités insoupçonnées que le camp a permis de révéler ».* Les éducateurs ont dû apprendre à moins couvrir les jeunes. *« Faire un travail sur soi-même, accepter d'autres choses, se retenir pour ne pas aider les jeunes. Cela brise le train-train institutionnel. On fait parfois « trop bien » son travail ».* Cela développe énormément l'autonomie des enfants (vaisselle, repas, etc.). C'est valorisant pour les éducateurs, cela permet un changement de mentalité. L'intégration semble pousser les jeunes à se surpasser.

Institut Royal pour Sourds et Aveugles & CEMO

Ce partenariat fait suite au souhait de l'opérateur CEMO de s'ouvrir à l'intégration tout en sachant qu'il ne disposera que de peu de moyens pour ce faire. Dès le départ, la piste du partenariat a donc été suivie, partenariat que nous avons développé avec l'IMP IRSA. Deux éducateurs de l'IRSA ont accompagné trois à quatre enfants à la plaine de jeux, sur le modèle présenté plus haut avec l'IMP 140.

Ici aussi, des différences dans la gestion du groupe et le type de population ont été relevées. Il a fallu s'accorder sur le rôle de chacun, la place, etc.. Toutefois, ce projet s'est mis en place en juin pour des intégrations en juillet, le manque de temps s'est relevé être le seul vrai problème. Les éducateurs ont pu sortir de leur institution et du train-train habituel pour prendre une position différente et valorisante dans leur prise en charge. Le partage d'expérience et de compétence est le point sur lequel on veut travailler dans l'avenir.

L'intégration des enfants sourds avec les autres s'est très bien passée, les enfants en sont revenus très contents. L'accueil des enfants a été bon mais la sensibilisation tant de l'équipe que des enfants aurait été un plus non négligeable si on avait eu le temps de la réaliser.

D'autres partenaires institutionnels comme les Centres de rééducation fonctionnelle peuvent, dans certains cas, offrir à des opérateurs des partenariats similaires. Bien entendu, les règles de financement des prises en charges étant différentes, cela demande une autre organisation et qui n'est possible qu'avec des enfants relativement autonomes au départ. L'un de ceux-ci, le Centre Comprendre et Parler (CCP) a tracé la voie en ce sens.

IDJ – CCP

L'opérateur extrascolaire IDJ (Information, Documentation, Jeunes), organise des activités extrascolaires de type plaines de vacances pendant l'été. Il y a une dizaine d'années, ils ont été contactés par le Centre Comprendre et Parler (CCP) car ces derniers cherchaient des lieux d'activités pour leurs jeunes. Ensuite, ils ont réfléchi à la meilleure méthode d'intégrer ces enfants dans des activités ordinaires. Dès le départ, il a été décidé qu'une logopède du CCP accompagnerait les enfants, surtout les premiers jours de chaque semaine de stage, et resterait à disposition en cas de problème. Les enfants étaient choisis par le CCP. Au début, on avait pensé mettre dans chaque groupe deux à trois enfants malentendants. Cette première expérience s'est révélée peu efficace pour l'intégration, les enfants malentendants ne communiquant pratiquement qu'entre eux. Il fut par la suite décidé de mélanger individuellement ces enfants dans les différents groupes.

Depuis lors, le projet « *roule tout seul* ». Bien entendu, la collaboration entre partenaires implique des discussions, des remises en question, des aménagements, mais de l'avis des deux parties, ce type d'expérience est profitable à tous. Chaque année, plus d'une dizaine d'enfants profitent de ce système pour leurs activités. De plus, fréquemment, des enfants qui participent aux activités lors des périodes organisées en collaboration avec le CCP continuent ensuite de manière individuelle.

Les évaluations de ces projets sont assez positives. Ces expériences servent maintenant d'exemples à d'autres IMP qui souhaitent offrir le même type de service à leurs enfants. Suite à ces deux expériences, les IMP concernés ont tous deux souhaités poursuivre. En résumé, ce type d'expérience présente les caractéristiques suivantes :

- Permettre une plus grande autonomie des enfants
- Apprendre de nouvelles techniques d'animation
- Apprendre à gérer un groupe et son comportement
- Echanger des expériences et ouvrir des pistes pour la formation partagée
- Sensibiliser correctement le public
- Préparer les équipes d'animateurs pour que tous soient concernés
- Apporter directement au milieu d'accueil un personnel qualifié.
- Permettre au personnel de sélectionner les enfants participants.
- Faciliter l'adaptation
- Rassurer le milieu d'accueil
- Permettre une ouverture des professionnels sur les capacités des enfants et de l'opérateur.
- Favoriser des projets différents.

Cependant, les collaborations avec les opérateurs ne sont toutefois pas faites sans mal. Certains obstacles sont apparus. Tout d'abord, le besoin d'une véritable cohérence éducative entre des personnes ayant des statuts et des niveaux de formation différents. Cela pose problème, par exemple, dans la gestion d'un groupe où certains « animateurs » sont plus stricts que d'autres. Il faut pouvoir fixer un cadre commun (règles, horaire, etc.) où chaque adulte peut intervenir pour tous les enfants. On doit éviter les distinctions entre eux à ce niveau, cela permet de résoudre des problèmes liés à l'autorité, à la discrimination, etc.. Il faut pouvoir collaborer ainsi à toutes les étapes de la mise en place du projet. Dans ce cas, il est important qu'un référent dans chaque structure soit nommé.

Un second obstacle touche les mesures légales entourant les horaires de travail et les transports des Centres de jour et/ou d'hébergement. Le problème des horaires de travail se pose surtout dans le cas de stage résidentiel. En effet, l'éducateur doit alors récupérer des heures supplémentaires de travail. Dès lors, les IMP doivent calculer très précisément les disponibilités et prévoir les périodes de récupération pour ne pas qu'elles nuisent au travail « normal ». En ce qui concerne le transport organisé par la COCOF, celui-ci oblige à ne transporter les enfants que du domicile au centre de jour. Cela occasionne une perte de temps importante alors que les enfants pourraient descendre directement sur le lieu d'accueil.

Enfin, ce modèle présente une limite importante au fait qu'il touche des enfants déjà bénéficiaires de services. C'est le reproche le plus important que l'on peut lui faire. En effet, les enfants qui profitent de ce système bénéficient des activités organisées toute l'année au sein de l'institution, en plus de celles organisées en intégration. Notons encore que les enfants ayant le plus de chances de s'intégrer sont ceux qui sont sélectionnés (et présents à cette période). Les chances de succès de ces expériences, si la motivation des professionnels est présente, sont donc très grandes. Malgré tout, l'idée d'ouverture, tant de la part de l'opérateur que de l'IMP, est essentielle. Pour ce dernier, cela participe à l'amélioration des services offerts et va dans le sens d'un décloisonnement institutionnel où l'IMP n'est plus le seul endroit où des services peuvent être apportés aux jeunes. De plus, l'expérience d'intégration accompagnée par l'IMP se transforme souvent en une intégration individuelle, de manière autonome.

5.6 Les opérateurs

Le travail avec les opérateurs représente une part importante du travail car ce sont eux qui réalisent effectivement les intégrations. Comme nous l'avons vu, les expériences passées d'intégration, sauf de rares exceptions, était le fait du cas-par-cas.

La mise en place de notre site et de notre base de données permet une assez bonne estimation de notre travail auprès des opérateurs d'accueil (**voir annexe VII**). L'intervention que nous avons apportée à ces différents projets est très diverse. Notre intervention se situe ainsi à plusieurs niveaux : l'impulsion du projet, la mise en place du projet, l'information au public, la sensibilisation-formation du personnel, la recherche de partenaire, financement, personnel, etc. et finalement l'évaluation. Des opérateurs ont reçu une aide dans plusieurs domaines tandis que pour d'autres, l'aide a été plus limitée. Ainsi, dans de nombreux cas, nous avons été un élément-déclencheur du projet. Dans le cas d'opérateur qui avait déjà mis en place un projet, notre rencontre avec eux permettait de se rendre compte de l'originalité de leur projet, de ses forces et faiblesses et ainsi de nourrir la réflexion de cette recherche. Par ailleurs, cette connaissance des projets nous permettait de donner une information pertinente aux parents ou aux professionnels. Dans d'autres cas, nous sommes intervenus de manière plus importante dans l'élaboration du projet, dans l'évaluation, etc..

Toutefois, l'ensemble des contacts n'ont, pas encore, porté leurs fruits. Certains d'entre eux n'ont finalement pas eu lieu du tout (5). Les raisons peuvent en être multiples : pas d'inscription, projet peu « pris en main » par l'opérateur, trop vaste, pas assez de publicité ou de préparation, résistances du personnel, événements imprévus, etc.. Par exemple, des projets ont commencé à être mis en place et c'est à ce moment que les résistances se sont fait sentir. Dans d'autres cas, les activités et/ou la période ne convenaient à aucun enfant. Généralement, les projets où beaucoup de places étaient prévues pour des enfants avec un seul type de handicap ont eu plus de difficultés à recruter des enfants. Ce sont les projet les plus petits (un à deux enfants par projet d'intégration) qui ont eu le moins de difficultés dans le recrutement et le suivi avec les parents. Ces projets « ratés » ne signifient pas qu'ils le soient pour toujours. Dans la quasi-totalité de ces cas (4), le projet a été modifié et remis sur les rails pour l'année suivante. De manière générale, on regrette le manque de temps pour la mise en place des projets. La recherche-action n'ayant débuté qu'en février 2004, l'impulsion et

l'accompagnement des projets se sont faits dans l'urgence. De l'avis de tous, les projets futurs seront mieux préparés.

D'autres projets sont encore en gestation ou les opérateurs ont retardé leur mise en route pour des périodes plus propices. Un travail de suivi de ces projets est donc mis en place pour les « re-stimuler » entre-temps. D'autres opérateurs ont réalisé des intégrations dans le passé et ne souhaitent pas « trop le faire savoir » pour différentes raisons. Lors de notre visite chez ces derniers, notre rôle se limitait surtout à apprendre de leur expérience car ces opérateurs ne souhaitent rien en échange. Ils ne souhaitent pas apparaître sur notre site et ont déjà eux-mêmes défini les limites de leur travail. Malgré tout, la connaissance que nous possédons ainsi du terrain nous permet d'orienter les parents vers ces structures lorsque nous croyons que cela peut convenir, en accord avec l'opérateur. Il importe d'ailleurs de rester en contact avec ces derniers pour connaître leur évolution et les tenir informés des formations disponibles.

5.6.1 Le premier contact avec l'opérateur

Dans un premier temps, suite au contact avec les Coordinations de l'accueil extrascolaire, nous avons pu dresser commune par commune les pistes possibles à envisager. Les résultats du questionnaire n'étant pas encore connus, nous naviguions « à vue ». Ce démarchage auprès des opérateurs susceptibles de mettre en place des projets d'intégration, s'est réalisé de manière différente selon les communes. Dans certaines communes, les rencontres se faisaient en compagnie du coordinateur d'accueil extrascolaire (Schaerbeek, Ixelles, etc.). Cette technique offrait l'avantage de permettre au coordinateur d'assurer un suivi et de s'initier à cette problématique. La présence du coordinateur met également « du poids » à la démarche.

Une autre manière de fonctionner a été d'établir des contacts directs lors de réunions avec plusieurs opérateurs. Cette méthode est utile pour présenter le projet et le faire connaître mais présente quand même des limites. Cela peut tourner à des situations où les animateurs dressent une liste de problèmes. De plus, il est impossible d'approfondir et de contextualiser le projet chez un opérateur en particulier. Les aspects pratiques sont primordiaux. Enfin, dans toutes les communes cette fois-ci, des contacts directs ont été pris avec les opérateurs afin de les convaincre de réaliser une intégration et de les accompagner dans ce type de projet. Suite à ce travail « en solitaire », les Coordinations étaient informées des démarchages effectués auprès des opérateurs de leur commune.

Pour augmenter ces contacts, un courrier a été envoyé à tous les opérateurs, avec la participation des Coordinations communales (fichier d'adresse, envois, etc.). Ce courrier informait les opérateurs de la recherche-action et les encourageait à prendre contact avec nous s'ils avaient déjà réalisé des intégrations ou souhaitaient le faire. Ces envois n'ont montré qu'un faible taux de réponses (10). Il s'avère que c'est dans les contacts directs (par téléphone, suite à un courrier ou non) que nous avons obtenu le meilleur taux de réponse positive à une rencontre préliminaire. Il est donc important de contacter directement les opérateurs pour leur proposer, après une brève explication du projet, de les rencontrer pour en discuter et les aider à le mettre au point. Le fait d'avoir quelqu'un qui peut venir en aide à toutes les étapes et à tous les niveaux est un élément central émergeant de cette recherche action. Ce rôle de pivot référent est, à l'heure actuelle, essentiel à la mise en place de projets à cette échelle.

Après cette première vague de démarchage (de mars à juin 2004), plus d'une vingtaine d'opérateurs avaient décidé de mettre en place un projet d'intégration. Les projets étaient très variés. Dans certains cas, l'intégration n'était pas attendue à une période précise comme dans le cas d'activités en cycle¹⁷ d'un club sportif. Un opérateur peut avoir dans ce cas une inscription que six mois après avoir défini son projet.

Suite à ces résultats et ceux du questionnaire, nous avons lancé une deuxième vague (automne 2004) de démarchage, cette fois beaucoup plus ciblé. Nous avons sélectionné les opérateurs qui paraissaient susceptibles, sur le plan qualitatif, de mettre en place des projets d'intégration, et où, le partenariat pouvait s'inscrire dans la durée. Les réponses obtenues par questionnaire ont orienté le choix du type d'activités et des opérateurs. Nous souhaitons des opérateurs actifs et expérimentés. Différentes publications sur les loisirs à Bruxelles nous ont permis de prospecter une offre la plus en rapport avec la demande. La recherche avançant dans le temps, notre travail s'est fait connaître. De plus en plus d'opérateurs nous contactent maintenant suite à une rencontre avec les Coordinations, par le bouche-à-oreille ou encore suite à nos démarches de sensibilisation et de vulgarisation (conférence, article, etc.). Ces opérateurs ont le désir de réaliser ce type de projet ou, s'ils l'ont déjà mis en place, le faire connaître, l'évaluer, l'améliorer, etc..

¹⁷ Les activités en cycle sont des activités récurrentes sur plusieurs semaines. Par exemple, tous les mercredis après-midi. Les activités en stage dure en général une semaine complète.

Les mouvements de jeunesse

Les mouvements de jeunesse (ex. : les scouts ou les guides) constituent des opérateurs extrascolaires d'un type particulier en regard de l'intégration. Ces associations organisent des activités, le plus souvent en week-end, deux à trois fois par mois pendant une journée ou une demi-journée. De plus, un camp est organisé en été ou à d'autres moments de l'année. Les activités sont peu dispendieuses. L'animation est assurée par des personnes ayant une formation reconnue d'animateur ; les mouvements de jeunesse ont tous leurs propres organismes de formation.

Les enfants sont regroupés en « sizaine » selon l'âge (sauf pour les Patros). Les animateurs sont bénévoles. Ces groupes réduits et la possibilité de recourir aisément à d'autres animateurs par le système du bénévolat donne une plus grande souplesse aux mouvements de jeunesse. Notons que le niveau général de diplomation des animateurs, hors-brevet, est également assez élevé. De plus, l'idéologie véhiculée dans ces organisations est très favorable à la personne handicapée en général et à l'intégration en particulier. Pour ces opérateurs, l'intégration est quelque chose de relativement commun, des troupes ont plus de 70 ans d'expérience dans l'accueil d'enfants avec handicap. Dans ces milieux, « *un enfant = un enfant* », la plupart des fédérations s'engageant même à trouver une place pour tout enfant en faisant la demande.

Sur le terrain, les troupes réalisant des intégrations d'enfants handicapés sont nombreuses mais pas toujours connues de la part des fédérations. Les mouvements de jeunesse sont très décentralisés. C'est pourquoi, nous avons décidé avec certaines d'entre elles, d'établir un état des lieux en ce qui concerne l'intégration en Région bruxelloise. Un module de formation commun est également en élaboration tout comme publicité commune dans les institutions spécialisées.

Le contact avec l'opérateur pouvait également s'effectuer suite à une demande précise d'un parent pour une activité. Le travail du chercheur a alors constitué à chercher un opérateur pouvant accueillir l'enfant et mettre en place avec lui un projet d'intégration. Cette approche « sur mesure » n'a pu être mise en place que dans la deuxième moitié de la recherche car une bonne connaissance du terrain et des ressources étaient nécessaires pour travailler efficacement.

5.6.2 La rencontre

Le travail d'accompagnement des opérateurs dans la mise en place des projets se déroule selon plusieurs étapes. Tout d'abord, il convient de cerner la motivation et les caractéristiques de l'association. D'où vient la demande de rencontre ? Quel est son personnel ? Le niveau de formation ? De motivation ? Histoire de l'association ? Ses locaux ? Ses activités ? Son expérience avec des enfants handicapés ? Etc. Cette étape permet de se rendre compte des

possibilités d'intégration de l'opérateur. Par exemple, un opérateur qui a des locaux de « plein pied » n'a pas les mêmes possibilités que celui qui a ses locaux à l'étage. Pour le chercheur, à ce stade, il est important de valoriser les forces des opérateurs et de rendre le projet le plus concret et réalisable possible. Il faut les amener, au terme de cette première étape, à s'engager vers l'intégration.

Nous avons fait appel à certaines techniques utilisées en psychologie sociale (théorie de l'engagement, travaux de Joule et Beauvois) pour arriver à engager ces personnes vers le projet. Dans la plupart des cas, il y a une personne porteuse du projet qui est la plupart du temps un responsable ou une personne avec une position-clé. Ces rencontres se font la plupart du temps de manière individuelle. C'est généralement en cours ou au terme de la rencontre qu'un engagement est pris par l'opérateur. Avec un meilleur ciblage des opérateurs susceptibles d'intégrer et une expertise qui se développe, les résultats en terme de projets « démarchés » sont en augmentation constante.

Dans d'autres cas, c'est un opérateur qui fait déjà de l'intégration « sauvage » et qui souhaite mieux l'encadrer. Il fait appel à nous pour le conseiller sur ce qu'il faut mettre en place. Le travail auprès de ces opérateurs est assez similaire aux autres, hormis le fait que ces derniers sont déjà engagés dans la piste de l'intégration. Enfin, un dernier cas concerne des opérateurs ayant la réflexion suivante : *« J'ai des problèmes de locaux ou de financement. L'intégration va me permettre de résoudre mes problèmes »*. Ce type d'opérateurs, beaucoup plus rare, souhaite profiter d'avantages liés au fait qu'ils intègrent un enfant avec handicap. Ce type de motivation nous semble bien entendu moralement peu défendable. Nous n'avons pas rejeté ces opérateurs, l'un d'eux a d'ailleurs mis en place un projet qui fonctionne bien, mais nous avons tenté de rencontrer leur projet surtout sur le plan des valeurs et également du type d'aide que nous pouvons leur apporter. Certains ont compris que nous ne pouvions leur donner ce qu'ils attendaient, d'autres ont recentré leur projet et leur demande.

Un élément apparaît très clairement au fil des rencontres avec les intervenants. Il s'agit du fait que certains enfants sont plus facilement intégrables que d'autres. Les opérateurs montrent souvent, dans un premier temps, des représentations, concernant le handicap, différent selon la catégorie. Il est, par exemple, plus facile, aux yeux des opérateurs, de faire des projets avec certains enfants sourds et trisomiques qu'avec des enfants autistes. L'aspect « intégration sociale » est très important aux yeux des opérateurs. Certains types d'enfants paraissent plus

« sympathiques » à leurs yeux et/ou plus facile à intégrer. Ainsi, en laissant « librement » se développer les projets, on risque de ne pas prendre en compte des populations. Notre rôle a été de favoriser la diversité des offres pour tenter de couvrir le plus large champ possible. C'est ainsi que lors de nos démarches, nous avons ainsi suggéré d'intégrer certaines populations moins bien couvertes par les offres.

5.6.3 L'ébauche d'un projet possible

Par après, vient la phase de définition générale du projet. A cette étape, l'opérateur doit cerner les limites de son projet d'intégration :

- L'âge
- Les enfants intégrés (handicap, capacités, etc.)
- Les activités proposées
- Les forces de l'association (expérience, formation, accessibilité, etc.)
- La période de concrétisation du projet (stage ou cycle, durée, époque de l'année, etc.)
- Etc.

Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons proposé aux milieux d'accueil de cerner leur projet autour d'un handicap, et non pas d'essayer de couvrir plusieurs handicaps. En effet, les besoins de ces enfants varient déjà énormément à l'intérieur d'une même catégorie de troubles qui serait illusoire de vouloir tout prendre en charge. « *A se spécialiser en tout, on ne se spécialise en rien* ». L'établissement de partenariat avec les Services d'accompagnement ou d'autres partenaires s'avère plus facile, tout comme l'adaptation des activités, etc..

Plaine de jeux à Ixelles

Ce projet visait l'intégration d'un enfant avec un handicap mental modéré (X-fragile) dans le cadre des plaines de jeux organisées par l'échevinat de l'Instruction publique pendant l'été. Cet opérateur a choisi de ne pas recruter de personnel supplémentaire mais bien de former le personnel en place.

La sensibilisation-formation des accueillantes a été faite avec le SAPHAM. C'est également ce service d'accompagnement qui était chargé de « trouver » l'enfant souhaitant participer aux activités. Au départ, le projet était prévu pour un enfant trisomique mais l'enfant accueilli n'avait pas ce handicap. Il est parfois difficile de faire entrer dans une « case prévue » l'enfant qui est accueilli.

La maman était très contente de trouver une place pour son enfant. Elle a été accompagnée par la responsable avant la réalisation de la plaine de jeux. Ces rencontres ont permis de mieux connaître l'enfant et ses capacités. Toutefois, la mère a caché des choses sur la santé de l'enfant même dans le cadre de ce projet où on souhaitait justement éviter cela. Il est important d'instituer à l'avenir une fiche médicale sur les problèmes de santé annexe.

La première semaine s'est bien passée tant avec l'enfant qu'avec la maman. Les relations avec les pairs étaient également bonnes. L'intégration s'est bien réalisée. La deuxième semaine, les problèmes sont apparus. Les parents des autres enfants ont bien accepté l'arrivée de cette enfant différente mais des comportements liés à la peur et/ou aux préjugés sont apparus. Ces attitudes plus négatives ont touché environ un quart des parents. Il est donc important de sensibiliser les parents à l'intégration dans l'avenir.

Le temps de préparation a manqué pour réaliser correctement le projet. L'année prochaine, il faudra s'y prendre plus tôt (formation, contact avec les parents, etc.). On pointe comme éléments positifs l'expérience enrichissante, la motivation du personnel et l'ouverture. Sur le plan négatif, on soulève le manque d'adaptation entre la formation et les difficultés réelles de l'enfant.

Le projet recommence et le personnel redemande des formations...

5.6.4 La mise en place concrète du projet

« *On ne fait pas le projet à la place des opérateurs* ». Souhaitant développer l'autonomie des partenaires (opérateurs, parents, etc.) autour des projets, notre but n'est pas qu'ils fassent toujours appel à nous mais puissent développer, grâce à nous, leur réseau. Cette autonomisation permet aux opérateurs de s'approprier pleinement le projet plutôt qu'être un « réceptacle » à projet. Cependant, nous restons toujours à disposition des partenaires et nous réinvestissons dans un projet si nécessaire (évaluation, modifications, etc.).

L'aide que nous apportons aux opérateurs vise maintenant à situer le projet autour des enfants réellement accueillis. Il s'agit d'une étape de définition plus fine du projet. La réalisation concrète du projet amène les questions suivantes :

- La recherche d'enfants correspondant au projet (école, Service d'accompagnement, etc.)
- Les besoins de l'enfant (fiche médicale, discussion, contacts avec l'école, etc.)
- Les besoins du personnel (ressources humaines, matériel, formation, etc.)
- Les partenariats possibles (Service d'accompagnement, IMP, école, parents, etc.)
- La préparation des activités (adaptation, jeux nouveaux, etc.)
- Le calendrier

- Etc.

Un constat souvent verbalisé, à cette étape, est le besoin de trouver le moyen de permettre une adaptation « coûteuse » à l'enfant. C'est par exemple le cas pour des projets qui nécessitent la présence du référent en permanence dans le groupe. La question de l'encadrement supplémentaire est ainsi centrale dans la plupart des projets. Le référent ponctuel est la piste suivie surtout lors de projets plus vastes et/ou avec des enfants nécessitant plus d'encadrement. Nous avons vu par ailleurs que les normes décrétales semblent peu stimulantes en la matière. De plus, le choix du référent se révèle très important. Les options qui s'ouvrent alors pour offrir cet encadrement supplémentaire sont de divers ordres : en interne, le bénévole, les mesures judiciaires alternatives, les stagiaires, les volontaires, la famille ou un travailleur supplémentaire payé. Pour cette dernière solution, cela implique, le plus souvent, des recherches de financement (interne, subsides, mécénat, etc.)¹⁸.

Un autre élément central que nous avons observé est la nécessité de nommer un « référent » à l'intégration. Il s'agit de la personne qui centralise les informations, qui accompagne les enfants, qui prend contact avec les parents, qui s'occupe des éléments de sensibilisation, etc.. Dans le cas d'un référent venant de l'extérieur, celui-ci se limite le plus souvent aux tâches d'accompagnement de ou des enfants. N'avoir qu'une personne responsable offre l'avantage d'éviter les pertes d'informations et le manque de suivi, primordial dans ce type de projet. Par exemple, le référent recueille des informations des parents, du Service d'accompagnement, des animateurs et peut ainsi prendre les décisions adéquates (prise de médicament, sieste, moment de calme, etc.).

5.6.4.1 Partenariat

Selon le niveau de ses besoins et l'orientation du projet, l'opérateur peut se mettre en relation avec différents partenaires selon l'orientation de son projet. Par exemple, on peut faire appel à un Service d'accompagnement pour trouver un enfant, venir parler du handicap, de la prise en charge, etc.. Ces Services peuvent également mettre les parents en contact avec les opérateurs. Dans d'autres cas, les partenaires peuvent être, comme nous l'avons vu, un Centre de jour, etc.

¹⁸ Pour ne pas alourdir le texte, parfois très technique, nous avons pris partie de mettre cette section en annexe (**annexe VIII**).

L'opérateur peut également prendre contact avec l'école, avec la permission des parents, pour préparer avec elle l'intégration (fiche médicale, matériel adapté, etc.). D'autres partenaires dans la prise d'informations comme les Centre de rééducation fonctionnelle peuvent également être consultés. Dans un autre ordre d'idée, un service de volontariat peut proposer des volontaires de manière durable à un opérateur. Globalement, la présence de partenaires de qualité qui soutiennent le projet permet de rassurer le milieu d'accueil et d'en assurer le succès. Il arrive aussi que l'opérateur ne sente pas le besoin de tels partenariats.

5.6.5 Préparation des enfants intégrés et intégrants

Une fois le projet dessiné et réglées les questions relatives au personnel et/ou au financement, se pose la question de la préparation des enfants au projet d'intégration (tant les enfants avec handicap que les autres). Pour les premiers, nous conseillons une inscription adaptée. Cette inscription adaptée comporte plusieurs étapes :

- 1- Un premier contact (souvent par téléphone)
- 2- Une rencontre avec l'enfant et la famille
- 3- Un contact avec l'école, l'institution (avec l'accord de la famille)
- 4- Une visite préalable lors d'activité/journée d'essai
- 5- Une fiche médicale adaptée

Cette procédure d'inscription permet d'établir au mieux et de manière individualisée les adaptations nécessaires à l'aide d'une analyse des besoins. Cela offre la possibilité de redéfinir le projet du point de vue de l'encadrement, du déroulement des activités, etc.. Comme nous l'avons vu, cette adaptation doit viser l'autonomie de la personne et sa pleine participation (voir principes d'intégration). Enfin, il faut également tenir compte de certains soins, de moments critiques, de schèmes comportementaux à éviter, etc.. Cette analyse des besoins doit bien entendu tenir compte des incapacités de l'enfant mais aussi de ses forces et de ses désirs.

En plus de la fiche médicale adaptée, il convient de s'intéresser aux possibilités ou limitations de l'enfant en ce qui concerne le déplacement, la manière de se nourrir, de s'habiller, de se laver, de communiquer, de jouer, d'aller aux toilettes, de montrer sa peur, etc.. De plus, il convient de connaître les activités qu'il ne peut pratiquer du tout ou sans précaution (dans le cas d'un enfant appareillé par exemple). Enfin, connaître les évaluations des expériences

passées de l'enfant dans le cadre d'activités extrascolaires peuvent se montrer très utiles pour mieux le connaître. Plutôt qu'une grille à remplir dans ce cas, il vaut mieux aborder ces questions dans le cadre des rencontres directes avec les parents et/ou les professionnels (écoles, IMP, etc.).

En ce qui concerne les enfants du milieu d'accueil, il est nécessaire, dans la plupart des cas, de faire une ou plusieurs séances de sensibilisation. Ces sensibilisations peuvent comporter des discussions autour du thème à travers des films, des partages d'expériences, des visites, etc.. On peut également organiser un repas ou des réunions dans le cadre de projets plus importants comme des camps avec plusieurs enfants handicapés. Dans le même ordre d'idée, il est important d'impliquer les enfants du milieu d'accueil dans l'organisation du projet pour augmenter la participation et favoriser la coopération. D'ailleurs, la coopération est vue comme le modèle pédagogique le mieux adapté pour la réussite du projet. C'est ainsi que des jeux, mises en situation et formations d'équipe sont des outils favorisant ce type de relation entre enfants.

Schaerbeek

A Schaerbeek, la mission de Coordination locale de l'accueil durant le temps libre a été déléguée à une asbl, en convention avec la commune. C'est donc au sein du Réseau Coordination Enfance que l'équipe du Service Accueil Extrascolaire de Schaerbeek (SAES) opère. Ayant posé le constat du manque d'activités pour les enfants handicapés, les coordinatrices ont travaillé de plusieurs façons afin de répondre à ce manque.

Tout d'abord, elles ont soutenu les milieux d'accueil qui intégraient déjà des enfants en leur offrant du matériel pédagogique : une cassette vidéo dont l'animation « *Max entre ciel et terre* »¹⁹ facilite les échanges entre les enfants et un classeur édité par *Jeunesse & Santé*²⁰ qui rassemble des conseils pour l'animation.

Par ailleurs, elles ont permis aux milieux d'accueil qui souhaitaient intégrer des enfants, et quand cela s'avérait nécessaire, d'engager du personnel supplémentaire. Cela permettait de ne pas entraver la qualité de l'accueil et ainsi favoriser la réussite du projet d'intégration.

Ensuite, les coordinatrices extrascolaires de Schaerbeek ont constitué une mallette composée de jeux à destination des milieux d'accueil qui intègrent des enfants. Ces jeux favorisent les interactions entre les enfants. Ils ont été choisis en fonction de leur diversité sensorielle et de la solidarité qu'ils impliquent. Pour la constitution de cette mallette, l'équipe du SAES a tenu compte des avis de différents services d'accompagnement, des choix opérés par les autres coordinations extrascolaires qui ont travaillé sur le même projet, de l'avis de la personne chargée de la recherche-action et de la

¹⁹ Contact : Caméra Enfants Admis – Cour St-Gilles 35 à 4000 Liège – Tél : 04.253.59.97

²⁰ « Animons des Enfants Extra-Ordinaires ... Boîte à outils pour l'ANimation de Jeunes HANdicapés ». Contact : Jeunesse & Santé – Chée de Haecht 579 BP 40 à 1031 Schaerbeek – Tél : 02.246.49.81

Enfin, il peut arriver que les enfants du milieu d'accueil reprochent le fait qu'on s'occupe plus (ou trop) de ou des enfants handicapés. Dans les projets où un petit groupe bénéficie d'un référent ou d'un matériel particulier, apprécié de tous les enfants, ces derniers peuvent jalouser les enfants handicapés. Outre ce qui a été dit concernant l'adaptation, il est utile de rappeler le principe d'égalité des chances où on aide plus celui qui en a le plus besoin, pour lui donner une égalité d'accès et de participation.

L'à priori le plus courant veut que l'intégration ne bénéficie qu'aux enfants avec handicap ou qu'au mieux les bénéfices pour les valides se placent surtout au niveau des valeurs. Dans la littérature concernant les bénéfices de l'intégration, certes les enfants avec handicap sont souvent présentés comme les principaux bénéficiaires mais cette position doit être nuancée par des analyses plus systémiques. Les bénéfices font bien entendu partie des arguments défendant l'intégration. Ces arguments sont présentés en filigrane lors des séances de sensibilisation ou de préparation. Il est important de montrer que les intégrations peuvent bénéficier à tous et pas seulement à l'enfant intégré. Pour ce dernier, les bénéfices les plus souvent cités sont : (Miller & Schleien, 2002)

- Se comporter et apprendre avec une plus grande variété de personnes et d'expériences.
- Permettre un transfert direct des nouvelles compétences.
- Contribuer comme membre du groupe et développer le sentiment d'appartenance à celui-ci.
- Développer des amitiés et des relations avec des enfants valides.
- Développer des rôles sociaux positifs.
- S'entraîner à de nouvelles compétences.
- Développer de l'autonomie.

Toutefois, les bénéfices attendus des intégrations pour les enfants dits valides sont également nombreux : (Miller & Schleien, 2002)

- Profiter des adaptations des enfants handicapés (pédagogie, matériel, etc.).
- Développer de nouvelles attitudes basées sur de vraies expériences (sensibilisation).

- Amener les enfants à devenir plus intégratifs dans les autres aspects de la vie (école, travail, etc.). Prendre conscience des obstacles de l'environnement.
- Devenir plus compréhensifs et tolérants envers les différences entre humains.
- Offrir des occasions importantes de collaboration. Cela permet d'envisager autrement la vie en société de manière générale.
- Contribuer au développement social et affectif (se sentir utile, développer une image de soi positive, etc.).
- Apprendre de nouvelles compétences qui peuvent bénéficier à tous.
- Apprendre des savoirs théoriques et pratiques nouveaux à propos du handicap, de l'adaptation, etc..
- Préparer de futures études, un travail, etc.

5.6.6 Préparation des animateurs

En plus de la préparation « psychologique » des enfants du milieu d'accueil, il importe de préparer également les adultes travaillant au projet, tout autant que les parents. En ce qui concerne les professionnels, cette préparation vise à calmer les craintes, à leur permettre de s'exprimer sur la question, etc.. Les activités de sensibilisation réalisées avec les enfants, où les membres de l'équipe participent sont aussi d'excellents moyens de préparer le personnel. En plus de la sensibilisation du personnel, souvent la première étape du processus, le milieu d'accueil éprouve le besoin d'aller plus loin, de bénéficier de modules de formations spécifiques sur le handicap et/ou la prise en charge de l'enfant. Ces formations offrent également l'avantage, non négligeable, de rassurer le milieu d'accueil.

Nous remarquons que les besoins de formation sont plus forts et mieux définis après une première expérience. C'est souvent à ce moment que les opérateurs perçoivent l'importance de celle-ci et se posent une série de questions dont il cherche les réponses. Le personnel des milieux d'accueil souhaite surtout connaître les trucs qui fonctionnent, ce qui peut arriver et comment y faire face, etc.. L'expertise précise dans le domaine de l'animation d'enfant avec handicap est encore rare. Il est difficile de trouver les personnes compétentes en la matière et pouvant animer ce type de formation. Comme nous le verrons, nous avons toutefois réussi à mettre sur pied certains modules et à stimuler l'offre dans le secteur ; les formations sont encore trop rares.

L'implication de tous les membres de l'équipe dans le projet est le dernier point permettant la bonne préparation du milieu d'accueil. Bien qu'un référent soit nommé, il faut éviter que tout repose sur lui. Le projet doit être celui de tous. Il faut éviter la surcharge de travail ou un projet trop long qui épuise l'équipe. Le fait d'inclure ce thème à toutes les réunions d'équipe est un bon moyen de rester en éveil et de vérifier l'exécution des tâches selon le calendrier prévu plutôt que de faire uniquement des réunions autour du seul projet avec uniquement les personnes directement concernées.

Enfin, il est utile de rappeler que le milieu d'accueil va lui aussi profiter de cette intégration et qu'il va en retirer certains bénéfices. Ayant beaucoup travaillé avec ces intervenants, notre travail d'analyse montre que suite à une intégration, on observe :

- Un changement important de représentations importantes à ce sujet. On assiste même, d'une certaine manière, à un phénomène de « contagion ».
- Un changement de représentations sur les capacités des enfants, tant handicapés que valides. C'est l'occasion d'instaurer une pédagogie plus individualisante, au profit de tous.
- Dans la très grande majorité des cas rencontrés, la présence d'un enfant avec handicap calme le groupe au niveau comportemental et rend ainsi l'animation plus facile.
- Une ouverture des animateurs à d'autres techniques d'animation, pédagogique, etc..
- L'apparition de besoins de formation (apprentissage et transmission).
- Le développement de nouvelles compétences professionnelles.
- Le développement d'une image de soi et du milieu d'accueil positive grâce au projet.

5.6.7 Préparation des parents

Outre les formalités strictes d'inscription, de nombreux parents doivent eux aussi être préparés psychologiquement à cette intégration. Il n'est pas toujours facile pour ces derniers de laisser leur enfant dans une structure nouvelle et non spécialisée. Dans beaucoup de cas il s'agit d'une première expérience. Ils doivent savoir ce qui sera mis en place pour faciliter l'intégration de leur enfant. Les premiers contacts sont importants pour la mise en confiance. Les parents doivent pouvoir disposer d'une personne de référence à qui ils peuvent transmettre les informations et se confier facilement. Ils doivent pouvoir joindre aisément leur enfant et également être aisément joignable.

Leur participation active est également un atout important dans la réussite du projet. La mise en place d'une collaboration et l'établissement d'un climat de confiance doivent être les objectifs prioritaires poursuivis lors de l'inscription. Les parents pourront donner des informations utiles permettant l'adaptation du projet. La cohérence éducative est également un but poursuivi : « *Il faut que parents et opérateurs aillent dans le même sens* » comme par exemple en ce qui concerne les règles, le système de communication, de sanction, etc. Le fait que les parents cachent des informations nécessaires à la prise en charge de l'enfant est soulevé par un grand nombre d'opérateurs (surtout ceux ayant réalisé des intégrations au cas-par-cas dans le passé) comme une difficulté fréquemment rencontrée. On l'explique par le fait que les parents ont peur, s'ils disent trop de choses, de voir l'accès de leur enfant aux activités refusé. D'autres parents ne savent pas quoi dire ou n'aiment pas en parler. La mise en confiance et des contacts fréquents et diversifiés sont la meilleure garantie contre ces « mauvaises surprises ».

Un deuxième point de friction concerne le comportement de parents qui « se débarrassent » de l'enfant au matin pour venir le reprendre le soir. Ces parents limitent leur contact avec le milieu d'accueil et il est difficile de faire passer des messages. Selon les opérateurs concernés, ces parents semblent considérer les activités comme un « *service leur étant dû* » où ils n'ont pas à participer. On peut expliquer ce comportement en partie par l'envie de souffler et par un horaire de travail inadapté. D'autres problèmes relevés par les opérateurs sont liés à l'état dans lequel arrive l'enfant le matin ou avant le camp (hygiène, préparation, de l'enfant, vêtements, etc.).

Les bénéfices pour les parents de leur participation au projet sont les suivants :

- Permet de souffler quand l'enfant est en activité.
- Permet de développer des lieux d'intégration plus nombreux et plus proches.
- Permet d'influencer un projet quand on y participe. Souvent les parents ont un rôle dans ces projets plus central qu'au sein d'une école.
- Permet de donner une plus grande confiance à l'enfant et aux opérateurs.
- Permet un changement de représentations sur les capacités réelles de l'enfant, tout comme pour les professionnels institutionnels.

- Offre un lieu de rencontre « ouvert ».

5.6.8 Préparation des activités

Pour préparer les activités dans le cadre d'un projet d'intégration, il convient de garder en tête les cinq principes de l'adaptation. Préalablement, le programme doit tenir compte, surtout quand plusieurs enfants sont intégrés au même moment, des rythmes particuliers de chacun (repas, sieste, soin, etc.).

Lorsque l'on a des doutes sur la possibilité de l'enfant de réaliser certaines activités, rien n'interdit de l'inviter à tester les adaptations nécessaires ou encore à les tester soi-même en simulant (essai en voiturette, avec d'autres enfants, etc.). Les activités que l'on propose peuvent être :

- identiques à avant (encadrement, groupe, etc.)
- similaires mais adaptées à tous (nouvelles règles)
- similaires mais adaptées à l'enfant (rôles, règles différentes)
- nouvelles activités mixtes (des activités où les enfants collaborent en « exploitant » le handicap de ou des enfants)
- « activités d'handicapés » mixtes (ex. Tornball, handisport, etc.)

Les activités sont le vecteur qui permet de maximiser les contacts et moments en commun. Il faut veiller également à organiser les périodes hors activités comme les repas, le ramassage du matin et du soir, etc.. On peut par exemple prévoir de regrouper le ramassage pour pouvoir offrir dans un lieu un encadrement spécifique. On conseille également de faire partager les moments de repas et de repos.

Un petit feed-back en fin d'activité ou de journée permet d'apporter immédiatement les adaptations nécessaires. Dans le déroulement des activités, il faut veiller aux attitudes ou aux comportements négatifs et pouvoir les traiter avec le ou les enfants concernés.

Pour la gestion du groupe, il est conseillé de rester cohérent dans l'intervention pour tous les enfants. Les règles, tâches, etc. doivent être les mêmes pour tous (ou les exceptions acceptées par tous). Si les règles sont les mêmes, leur application peut varier d'un enfant à l'autre, valide ou non. Pour des enfants ayant des besoins et des objectifs différents, il est normal d'accorder une intervention éducative différenciée.

5.6.9 Evaluation

Après la réalisation du projet (ou pendant celui-ci dans le cas de projet à long terme), il convient de l'évaluer. Pour ce faire, l'évaluation doit pouvoir être réalisée, dans la mesure du possible, avec les parents, les enfants, les professionnels et les partenaires extérieurs. Celle-ci doit être suffisamment ouverte à la critique et doit permettre l'idée que le projet ne soit pas poursuivi.

Lors de l'évaluation, on suggère de vérifier si les conditions d'intégration ont été remplies, les points positifs et négatifs, les suites à apporter (arrêt, formation, etc.). L'objectif peut être de préparer les prochaines intégrations. Lors de cette recherche-action, nous constatons que tous les participants, ayant mis en place un projet, ont émis le désir (souvent déjà réalisé) de poursuivre le projet, tout en y apportant des adaptations.

L'analyse des différentes évaluations auxquelles nous avons pu participé ou avoir accès, nous amène à émettre différentes considérations sur le processus évaluatif lui-même. Tout d'abord, ce ne sont pas tous les opérateurs qui ont cette volonté d'évaluer de manière formelle les projets d'intégration. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un sujet abordé dans le cadre d'une réunion d'équipe générale. D'autres opérateurs, souvent les plus petits, n'en voient pas l'intérêt. Les évaluations les mieux réalisées sont celles qui ont fait l'objet d'une séance spécifique où un assez grand nombre de participants interviennent. Elles sont plus complètes et sortent des généralités. Un canevas d'évaluation (**annexe IX**) a été proposé à certains opérateurs pour leur permettre de mieux cerner les points à aborder.

Dans beaucoup d'évaluation, on ne fait pas vraiment participer les enfants. On se limite plus à sentir les réactions du terrain sans formaliser avec eux l'évaluation du projet. Cela entre bien sûr dans le cadre des habitudes des opérateurs et de la pédagogie institutionnelle. Néanmoins, leur avis nous semble important afin de connaître le vécu personnel des enfants intégrés. D'autres grands absents des différentes évaluations sont les parents. On ne prend pas toujours le temps d'évaluer avec eux. Souvent, c'est suite aux contacts informels lors des activités que l'on sonde les parents ou encore lors de contacts téléphoniques à posteriori.

Généralement, les évaluations se centrent sur les points positifs et négatifs du projet, les mesures prises ou à prendre, etc.. Ces dernières sont éminemment pratiques. On remarque que

le regard extérieur du chercheur s'est également révélé utile dans les évaluations auxquelles il a pu assister, surtout en ce qui concerne des aspects comme les valeurs, l'évolution, le recentrage des objectifs, etc.. Par exemple, certains opérateurs regrettent le fait que dans le cadre des activités, la participation des enfants avec un handicap mental soit très limitée. Les objectifs principaux sont souvent ailleurs (socialisation, autonomie, etc.) et sur ces points, ils sont largement atteints.

Ateliers créatifs Pierre de Lune

Ce projet visait l'intégration d'un enfant dans le cadre d'un stage pendant l'été. L'enfant R. avait un handicap mental modéré et nécessitait la présence d'un référent en permanence. La Coordination extrascolaire de Schaerbeek a attribué une partie du subside complémentaire pour l'engagement d'une personne sans-emploi d'une trentaine d'année (article 17) pour encadrer l'enfant pendant la durée du stage. La structure est très petite (1 animateur).

Selon la maman, l'enfant avait besoin d'un référent en permanence pour pouvoir le rassurer et augmenter sa participation aux activités. Sans encadrement, il serait ingérable et ne pourrait que très peu participer aux activités. La présence de l'animatrice était nécessaire. Il y a eu quelques difficultés, surtout les premiers jours. L'enfant avait besoin d'une sieste. Il était plus vite fatigué que les autres. Il avait également des problèmes de compréhension et il avait besoin de plus bouger que les autres. Il lui a fallu deux jours pour se sentir bien. Au début, il mordait les autres (stress). On a dû mettre des règles claires en ce sens. Une fois que l'habitude a été prise, ces problèmes ont disparu. Les activités étaient parfois trop longues pour R. Il décrochait plus vite que les autres. Il a été nécessaire de le prendre en charge pendant ces moments. R. sortait pendant quelques minutes à l'extérieur avec l'encadrante pour « changer d'air ». Les activités réalisées au parc se sont très bien passées, peut-être mieux que celles en ateliers.

Le public n'a pas été spécialement préparé. Il y a eu beaucoup de questions les deux premiers jours de la part des enfants. Les animateurs ont répondu à leurs questions. L'accueil du public a été très bon, très réussi. Les enfants ont pris en charge l'intégration. L'enfant faisait partie du groupe. Il n'y a eu aucun mot « méchant » de la part des enfants. Dès le départ, des règles de respect ont été mises en place (respect de la différence, de la création, des autres, de l'espace, etc.). Ces règles sont maintenant appliquées à tous les stages.

5.6.10 Les obstacles rencontrés

Un des résultats assez surprenants de la recherche-action concerne le premier contact avec le milieu d'accueil. Selon les us et coutumes de chaque milieu d'accueil, ce type de projet est discuté de manière différente. Dans le premier cas, une rencontre avec le responsable suffit la plupart du temps à connaître les motivations et la capacité de l'opérateur et d'ainsi voir si un projet peut se mettre en place. Généralement, cette méthode donne d'excellents résultats. Par

contre, dans d'une première rencontre avec l'ensemble des membres du personnel (ou une bonne partie d'entre eux), lors de réunion d'équipe par exemple, on arrive que très rarement à mettre en place un projet avec ce phénomène de résistances alimentées collectivement. Lors de ces rencontres collectives, les objections au projet fusent de partout même quand le responsable est initialement favorable au projet. Certains ont connu (directement ou non) des expériences qui se sont mal passées et y puisent des exemples abondamment. Il faut également se méfier des responsables frileux qui préfèrent se réfugier derrière son équipe, connaissant leur réponse d'avance. Quand le choix revient totalement au personnel, nous n'avons eu aucune réponse positive ! Beaucoup de craintes semblent dues à une méconnaissance parfois des handicap. Le refus catégorique reflète souvent une peur de la différence. On ne souhaite pas travailler avec des enfants handicapés, on ne se sent pas à l'aise ou les préjugés fusent.

Les évaluations nous montrent que la perception semble changer de manière fondamentale après une première expérience. En ce sens, « *suggérer fortement ou forcer gentiment* » le personnel du milieu d'accueil semble une meilleure piste que leur laisser la liberté de le faire ou non. Ces observations nous amènent à penser qu'il est préférable que le responsable, convaincu, soit chargé de convaincre son équipe. Il possède l'autorité nécessaire et connaît mieux les capacités de son équipe et les raisons de leurs réticences. Bien qu'il puisse accepter qu'elle exprime ses craintes autour du projet, il peut intervenir en cas de débordements et il peut recadrer le débat. De plus, le volontarisme de la direction favorise souvent le suivi du personnel dans l'élaboration du projet.

Une autre crainte touche à la pérennisation des projets. Dans le cas d'une première expérience d'intégration, les membres du personnel des milieux d'accueil extrascolaire ont peur, dans un certains sens, que ces projets deviennent définitifs, de toujours devoir le faire. Dans ce cas, il est essentiel de rassurer les animateurs en stipulant qu'une première expérience est évaluée à son terme et que la décision de continuer ou non leur reviendra de toute manière. Il est important qu'au cours de l'évaluation, les intervenants puissent s'exprimer librement et totalement et remettre en question tout ce qu'ils jugent utiles. C'est à cette condition que nous pourrions obtenir la confiance des animateurs. L'efficacité de cette « technique » se confirme dans les faits. La totalité des opérateurs d'accueil ont décidé de continuer leur projet d'intégration dans l'avenir, tout en y apportant des modifications. Il semblerait que l'intégration soit en quelque sorte « contagieuse » ; « *une fois qu'on a été piqué, on reste*

intégratif» dira l'un des opérateurs sur le sujet. La meilleure façon de faire un libre choix en matière d'intégration est peut-être d'avoir pu en faire l'expérience au moins une fois.

Une autre inquiétude, avancée fréquemment par les opérateurs, concerne le manque d'équipement (au sens large) pour répondre aux besoins des enfants, surtout dans le cas d'un handicap plus sévère. Les milieux d'accueil ne se croient pas capables de pouvoir intégrer un enfant avec handicap. On se dit que les enfants avec handicap vont déranger et ralentir le reste du groupe et vont prendre du temps dévolu précédemment à d'autres participants. Bien entendu, cela dépend du type d'activité proposée et des capacités de l'opérateur. Un club de sport élitiste n'aura pas les mêmes objectifs qu'un opérateur tous publics. Nous avons évité ce type de structure dans nos activités de démarchage car une trop grande différence entre les enfants handicapés et les valides pouvait constituer un frein. Il est important d'adapter le projet aux capacités et aux activités de l'opérateur. Toutefois, il est utile de faire comprendre à l'opérateur que les avantages à l'intégration ne sont peut-être pas dans la production de résultats mais dans la socialisation. La question lancinante derrière ces différentes objections est la peur d'offrir des services de moindre qualité à ses prestataires habituels. La recherche (Miller & Schleien, 2002, Detraux, 2004) montre au contraire que les projets d'intégration participent plutôt à l'amélioration des services offerts, et ce, à l'ensemble du groupe. En effet, les adaptations peuvent servir à tous, une attention nouvelle est portée aux besoins individuels, etc. Par exemple, dans le cas d'une intégration d'un enfant sourd où le recours à des référents visuels est mis en place, cela permet une meilleure attention et compréhension de l'ensemble du groupe par la multiplication des canaux de communication.

D'une certaine manière, ces objections font transparaître une peur de l'échec de la part des opérateurs. Notre travail a été de rassurer les milieux d'accueil sur ses capacités et de trouver le public cible pouvant le mieux lui convenir (et convenir aux demandes des parents). Les opérateurs semblent avoir souvent une représentation « lourde » de la personne handicapée. Celle-ci a, dans leur imaginaire, un handicap physique, mental et sensoriel. On voit les handicaps comme un tout chez une seule personne. Il importe à ce stade de faire comprendre à l'opérateur que, certes, il ne peut accueillir certaines catégories d'enfants à cause de ses locaux ou activités mais il peut le faire avec d'autres catégories. Tout d'abord, il faut lui faire accepter l'idée du principe de l'intégration puis définition du projet adapté à ses capacités d'accueil. Le fait qu'il ne soit pas seul dans sa démarche parce qu'il bénéficie de l'aide du

chercheur, de services d'accompagnement, etc. est également un élément décisif dans la décision de l'opérateur, à notre sens.

Accessibilité

La question de l'accessibilité des locaux et/ou des activités a été fortement soulevée par la population des parents d'enfant avec un handicap physique. Cette accessibilité apparaît souvent comme un droit qu'on leur refuse pour différentes raisons : urbanistiques, historiques, financières, etc.. Cette thématique de l'accessibilité est aussi souvent la première chose à laquelle va penser un milieu d'accueil quant on aborde l'intégration d'enfants handicapés. Pour beaucoup, cela sert, d'une certaine manière, « d'excuse » pour ne pas mettre un projet en place. Nous avons vu comment contourner cette difficulté (tous les enfants avec un handicap physique ne sont pas tous en voiturette).

Même dans le cas de locaux inaccessibles, l'organisation des activités et les capacités de l'enfant doivent être prises en considération avant de parler d'activités inaccessibles. Pour certains stages ou activités, les enfants restent pratiquement toujours sur un même étage. Il suffit alors de transporter avant et après cette activité, l'enfant puis la voiturette, dans les escaliers (avec quelques paires de bras), sorte d'accessibilité en « *boite détachée* ». On oublie fréquemment que ces enfants restent des enfants et que de ce fait, ils ne pèsent pas lourds (attention à veiller toutefois à la sécurité et avoir toujours des adultes disponibles en cas d'urgence). Enfin, chez d'autres opérateurs, une ou plusieurs planches ou plans inclinés, lorsqu'il y a quelques marches, suffisent souvent à adapter, au fur et à mesure, l'accessibilité des locaux.

Un autre problème inattendu concerne la participation effective des enfants. Pour quelques projets, il a été très difficile de trouver des enfants. En effet, dans plusieurs projets, « *on a manqué d'enfants* » ou encore ils sont arrivés très tard. Lors de la réalisation concrète du projet, des opérateurs, surtout ceux accueillant un nombre relativement important d'enfants handicapés (4 à 8) en une même période ont eu du mal à trouver des enfants handicapés participants. Ils ont connu des annulations sans préavis de la part des parents, même après un travail d'inscription bien réalisé. Cela induit du découragement pour des opérateurs souhaitant faire un accueil de qualité et a amené certains à se poser des questions sur la motivation réelle des parents quant à l'intégration, quand il s'agit de « *passer aux actes* ».

Des mesures palliatives comme demander un acompte, peuvent être aisément prise pour réduire ce phénomène. De même, ces projets s'orientent vers une réduction d'enfants handicapés accueillis au même moment, souvent en allongeant la période du projet, en vue de mieux correspondre aux besoins des parents. De plus, pour entrer en contact avec ces derniers,

beaucoup d'opérateurs s'en sont remis exclusivement aux Services d'accompagnement. Une diversification des sources pourraient se révéler utiles (écoles, associations de parents, etc.). Les causes peuvent se trouver dans le manque de collaboration ou d'énergie de certains partenaires chargés de « trouver » des enfants, le manque de temps entre la décision officielle de réaliser le projet et son début effectif (souvent un à deux mois) ou encore le manque de publicité à grande échelle. Les solutions ont d'ailleurs déjà été évoquées : diversifier les sources de contacts, diminuer le nombre de participants intégrés, s'y prendre à temps, etc.

Comme nous l'avons analysé dans le questionnaire, la demande pour l'intégration existe et elle est forte. La nouveauté de la plupart des projets peut expliquer la relative frilosité des participants. Selon nous, quand ces projets se développeront, et que le bouche-à-oreille fonctionnera pleinement, les difficultés de recrutement seront inversées. Nous percevons déjà un intérêt plus grand dans les écoles où nous avons pu en parler aux parents. Par ailleurs, même si chaque projet est responsable de son recrutement, nous avons un rôle central d'information auprès du public. Toutefois, pour des raisons déjà évoquées plus haut, nous n'avons pas fait de la publicité à grande échelle auprès de ce public pour ne pas créer de « faux espoirs » avec une offre d'activités encore réduite à l'époque.

Enfin, paradoxalement, une dernière difficulté se révèle bien souvent positive sur le moyen et le long terme. Il s'agit en quelque sorte des petites « erreurs » ou imperfections dans la prise en charge. L'intégration à ceci de particulier qu'elle soumet les personnes intégrées à deux tensions souvent opposées : faire comme tout le monde et bénéficier d'une intervention adaptée. Ce « *faire comme tout le monde* », comme par exemple demander quelque chose de très difficile à un enfant, de laver la vaisselle, etc., est très souvent nouveau pour l'enfant, comme pour l'éducateur. Il arrive ainsi qu'on demande des choses à l'enfant qu'on ne le lui a jamais demandé (ou à quoi il pouvait échapper jusqu'alors). Idem pour le professionnel d'institution ou le parent qui voit des animateurs faire des choses avec les enfants qu'ils n'auraient jamais faites (« dangereuses », originales, etc.). Ce sont dans ces « failles » de l'animation que, justement, semble souvent s'exprimer de nouvelles capacités chez les enfants. Le regard des parents et/ou des professionnels envers ce dernier change. « *On n'avait jamais pensé qu'il puisse faire cela* ». Cette grande connaissance de l'enfant de la part de parents et des professionnels cache ainsi souvent en fait une méconnaissance. On reconnaît aussi le droit à l'erreur tant pour les enfants que pour les animateurs. De plus, dans tout projet

nouveau, ces « failles » positives ou négatives sont normales et présentent l'avantage de révéler les besoins de formation des professionnels.

5.7 Les autres contacts

Lors de cette année, nous sommes également entrés en contact avec d'autres acteurs. Nous avons ainsi pu venir en aide à différentes associations, écoles ou parents pour des sujets sortants du cadre strict de notre recherche-action. Par exemple, nous avons conseillé un mouvement de jeunesse spécialisé (Le CREE) dans la réalisation d'un questionnaire d'état des lieux, similaire à celui que nous avons réalisé. Dans d'autres cas, nous avons orienté des parents vers des Services d'accompagnement ou un CPMS pour la prise en charge de leur enfant. Nous avons aussi pris des contacts avec des professionnels en Région wallonne qui effectuent ce type de projet ou des acteurs institutionnels souhaitant mettre cela en place dans leur région. Il serait ici trop long d'évoquer tous ces contacts mais force est de constater que les missions remplies dans le cadre de cette recherche-action demandent une bonne connaissance du terrain afin de ne pas laisser les interlocuteurs sans réponse ou piste de réponse.

5.8 La formation

Il est très rapidement apparu que la sensibilisation et/ou formation des opérateurs et des Coordinations d'accueil devraient être développées pour permettre une pérennisation des projets. En effet, suite aux premières expériences, des demandes très concrètes de formation ont émergé.

Dans un premier temps, nous avons, en collaboration avec des Services d'accompagnement (SUSA, BATACLAN, SAPHAM, etc.), mis en place des séances de sensibilisation générale au handicap à destination des professionnels. Le développement de ces modules est élaboré au sein de quelques Services d'accompagnement. Plus d'une cinquantaine d'animateurs ont déjà participé à ces séances. D'autre part, l'opérateur peut demander aux Services d'accompagnement une formation spécifique à un milieu d'accueil et/ou à un enfant. Ces formations sont très pratiques et visent une intégration à court terme. Les Services d'accompagnement et les institutions spécialisées ont également apporté beaucoup d'élément d'information lors de rencontres directes ou téléphoniques avec les opérateurs. Dans le cas d'intégration d'un enfant particulier, plutôt qu'une formation, l'opérateur demande des informations pratique lui permettant de faire face. Les écoles, Centres de jour et/ou

d'hébergement, Centres de rééducation fonctionnelle, etc. ont pu apporter cette aide concrète aux opérateurs selon les projets. Le rôle du chercheur était de mettre en relation ces différentes personnes.

Le chercheur a été également amené à animer des modules de formations initiales ou continuées pour animateurs et/ou coordinateurs de différents opérateurs d'extrascolaire. Les opérateurs, surtout les plus importants, sont très ouverts aux propositions de formation. Nous sommes intervenus dans le cadre de formations des mouvements de jeunesse ou d'opérateurs assez importants pour former en interne ses animateurs et/ou coordinateurs (TOBOGGAN, Station de plein air, etc.). Ces formations visent à donner les bases sur lesquelles organiser l'intégration, tant pratiques que théoriques (principes d'adaptation, jeux, etc.). De même, avec les mouvements de jeunesse dans un premier temps, nous tentons de stimuler la mise en place de manière durable, une formation spécialisée pour les animateurs brevetés. Jusqu'ici, il n'y a que peu de formations de ce type organisées et souvent elles sont uniquement réservées aux membres de l'association seulement. Des réunions sont programmées en inter-mouvement pour créer, pièce par pièce, une formation exportable partout.

Dans le même ordre d'idée, pour tenter de connaître qu'elles étaient les pratiques sur l'ensemble de la Communauté française (certains organismes de formation sont situés en Wallonie mais organisent des séances à Bruxelles), nous avons souhaité faire un état des lieux de la question. Pour ce faire, nous avons rédigé un questionnaire (**voir annexe X**) à destination des organismes reconnus de formation d'animateurs pour cerner les pratiques actuelles, passées et futures concernant ces formations spécialisées. Nous avons pu obtenir 16 réponses sur 23 opérateurs distincts de formation. En ce qui concerne spécifiquement les organismes de formation s'adressant à des Bruxellois, 13 opérateurs ont répondu sur 17.

Cet état des lieux montrent que pour l'année 2004, cette formation spécialisée n'a été organisée que trois fois en Communauté française et sur ces trois formations, deux étaient données en interne, c'est-à-dire interdite aux animateurs extérieur. Les organismes relèvent le manque d'outils, de formateurs, de moyens pour la mise en œuvre. Depuis 2002, cinq opérateurs ont déjà mis sur pied ce type de formation. Pour 2005, déjà 6 organismes sont intéressés à organiser ce type de formation. Par ailleurs, certains organismes (4), incluent un module sur le handicap dans la formation initiale des animateurs. Toutefois, un point très intéressant soulevé est la volonté quasi-générale de travailler avec d'autres partenaires à la

mise en place de telles formations. En effet, 15 organismes sur 16 souhaitent participer à ce travail.

6. Discussion

Les différents résultats que nous avons obtenus au cours de cette année nous amènent à penser que nous avons pu répondre aux différents objectifs de cette recherche-action. Notre action s'est située tant dans l'émergence et l'accompagnement de projets, l'information aux parents et professionnels que dans la formation. Dans ce champ vaste et relativement nouveau de recherche, nous avons utilisé différentes méthodologies (enquête, entretien, etc.) pour tenter de démontrer la pertinence d'un tel travail. Nos résultats se sont donc autant diversifiés que la problématique travaillée.

Premièrement, en ce qui concerne l'aspect du développement tant qualitatif que quantitatif de ces expériences, il nous est difficile de mesurer exactement les intégrations réalisées grâce à notre travail et leur qualité. Nous ne possédons pas de chiffres clairs nous permettant de comparer et de plus, encore maintenant, nombre d'opérateurs qui intègrent nous sont encore inconnus. Les différents opérateurs ne transmettent pas toujours l'état de leur « recrutement » et nous contacte plutôt quand ce dernier est mauvais. De même, quand nous envoyons un parent vers un opérateur, nous ne connaissons pas toujours le résultat de la démarche (Ont-ils réellement contacté l'opérateur ? Quel est le résultat ? Etc.). Dans l'avenir, il faudrait pouvoir améliorer le système d'échanges des demandes (relai-réseau, rapidité, etc.) pour mieux répondre à notre principe de ne pas laisser de parent sans réponse. Toutefois, à l'aide des guides spécialisés dans le domaine et nos contacts sur le terrain, l'impression générale est qu'un plus grand de places sont maintenant disponibles, et ce de manière notable. De plus, ces places semblent bénéficier d'un meilleur encadrement. Le secteur se montre plus ouvert à ce type de démarche. Un mouvement général semble s'amorcer. Notre base de données (site Web) recense plus d'une quarantaine de projets partenaires. De plus, comme nous l'avons vu, ces partenariats sont durables et féconds pour l'avenir.

En ce qui concerne l'amélioration qualitative des projets d'intégration, il nous est difficile, ici aussi, de comparer avec les années précédentes. D'autres indicateurs peuvent toutefois nous informer d'un courant allant dans le sens d'une amélioration. Tout d'abord, les évaluations des projets permettent, dans un premier temps, d'effectuer les corrections nécessaires à leur poursuite. Ensuite, l'ensemble du travail de réflexion et d'action amorcé pour les différents intervenants semble nous garantir une recherche continue de la qualité de ces projets. On remarque que chez des opérateurs qui ont effectué un ou plusieurs projets, une plus grande volonté de se former à ces problématiques. Les opérateurs sont également plus exigeants sur

les contenus. Le développement des contenus de formation est devenu au fil de la recherche-action un objectif prioritaire tout comme la recherche d'expertise dans le domaine. La demande de formation croît d'ailleurs en parallèle avec le développement des projets d'intégration. Le travail entrepris avec les différents intervenants (Organismes de formation, Services d'accompagnement, etc.) a pour but, à terme, de doter le secteur d'outils performant de sensibilisation et de formation.

Notre travail sur le terrain nous a permis d'avoir une vision plus concrète et complète de l'offre et de la demande en matière d'intégration des enfants handicapés. Les rencontres avec les Coordinations communales de l'accueil extrascolaire et l'état des lieux ont été une première entrée. Cela a suffi, dans un premier temps, pour se rendre compte de la rareté de tels projets. D'autre part, en ce qui concerne la demande venant des enfants et des parents, nous avons, grâce au questionnaire sur les besoins d'activités, pu mieux cerner cette demande et ainsi ajuster notre travail de démarchage d'offres nouvelles. D'autre part, les données chiffrées sur la population concernée permettent dorénavant aux Coordinations et aux autres acteurs de l'intégration, de connaître la population susceptible de participer à ces projets. Ils peuvent par la suite toucher les institutions concernées pour entrer en contact avec les parents.

Le site Web (www.bruxelles-integration.be) que nous avons mis en place tente par ailleurs de remplir le manque d'information et de coordination de l'offre et de la demande en accueil extrascolaire. Ce site permet de rendre disponible, pour tous et gratuitement, les offres d'accueil extrascolaire et de réunir les demandes des parents et enfants. De plus, à chaque offre nouvelle, les institutions concernées en étaient informées par un « fax d'intégration » pouvant être affiché et/ou distribué aux enfants. Ce site a également comme fonction de rassembler l'ensemble de nos travaux et outils à destination des professionnels de l'accueil. Cela vise l'amélioration des projets d'intégration par le biais de la formation, des aménagements et de l'équipement, des possibilités de subsides, etc.. Pour diffuser ces informations et outils, nous avons également participé activement à des conférences, formations, etc.

Enfin, tout au long de ce travail, nous avons tenté de jouer notre rôle d'interface entre les associations spécialisées, les milieux d'accueil extrascolaire et les familles afin d'organiser les relais nécessaires, le suivi et l'évaluation des projets d'intégration (accompagnement, information, neutralité, etc.). Dès le départ, ce type de travail en réseau nous a semblé des plus

importants, surtout en tenant compte de notre réalité institutionnelle, de remplir ce vide qui permet par exemple de coordonner les actions, les formations, etc. De plus, cela donne aux partenaires un service-ressource qui peut travailler tant au niveau du terrain qu'à un niveau plus institutionnel. En ce sens, nous faisons remarquer que la mise en place de manière durable d'une structure remplissant les missions dévolues à cette recherche-action est un souhait du secteur.

7. Conclusions

En guise de conclusion, le premier point que nous souhaitons souligner, est le fait que tous les projets se poursuivent. Peut-être, s'agit-il là d'un des facteurs les plus importants. Les projets, très différents les uns des autres, ont connu des bonheurs également divers. Toutefois, il est frappant de remarquer que malgré des éléments d'évaluation parfois négatifs, l'ensemble des opérateurs souhaitent renouveler l'expérience, certes souvent en la modifiant. Des besoins « pertinents » de formation apparaissent, une dynamique nouvelle s'installe, etc. Cela nous permet de travailler dans l'avenir sur une « base stable » d'opérateurs, les nouveaux opérateurs ne remplaçant pas les anciens mais s'y ajoutant. De plus, il nous est apparu très vite que les opérateurs et les autres partenaires développaient leur projet vers une certaine autonomisation. Cela nous permet d'orienter notre aide vers les projets émergents en pouvant compter sur la solidité des plus anciens (partages d'expérience, formation pratiques, etc.). On pourrait dire que nous sommes en train d'assister à un phénomène de « *contamination* » graduelle de l'intégration chez les partenaires, une contamination que nous souhaitons généraliser pour parler dans quelques années cette fois « *d'épidémie intégrative* ».

Au fil du temps, notre cercle de partenaires « institutionnels » s'est considérablement étoffé. Alors que nos premiers partenaires avaient été les Coordinations et des Services d'accompagnement du Comité d'utilisateurs, nous avons pu étendre notre réseau aux Centres de Jour et/ou d'hébergement, les Centres de rééducations fonctionnelles, des organisations de volontariat, des Centres de formations, etc. suivant les besoins et les possibilités que nous percevions. Cette diversité nous a permis de tester et multiplier les pistes d'intervention, d'agrandir le cercle des compétences dont nous pouvions disposer. Bien entendu, la participation de ces différents acteurs n'a pas été égale et des éléments sont encore à mettre au point mais nous avons établi un socle sur la base duquel nous pouvons construire de manière durable le projet d'intégration des enfants handicapés en accueil extrascolaire. Ce travail en réseau devra se poursuivre et les travaux du Comité d'utilisateurs s'élargir.

Enfin, et c'est sûrement le plus important, la satisfaction des parents et des enfants envers ces projets est excellente. Ces derniers se montrent enthousiastes et souhaitent poursuivre les expériences. Bien entendu, des corrections sont à apporter mais les parents semblent de plus en plus disposés à participer aux projets tant en amont qu'en aval. Ce mouvement en faveur

de l'intégration des enfants handicapés en accueil extrascolaire semble bien lancé et avoir répondu à un besoin essentiel.

8. Recommandations

Cette recherche-action, qui comme nous l'avons vu, avait une démarche exploratoire dans le sens où il s'agissait de la première étude de ce genre en Région bruxelloise. Cela nous a amené à nous rendre compte de certaines réalités qui freinent la réalisation de ces projets et où une solution assez rapide peut être apportée :

Ouverture du comité d'utilisateurs : Il s'agit de faire participer plus de partenaires aux comités d'utilisateurs surtout limité pour l'instant aux Coordinations et aux Services d'accompagnement. Des représentants des Centres de jour et d'hébergement, de centre de rééducations fonctionnelles, d'opérateurs, etc. pourraient venir se greffer à ce comité. Ce comité pourrait ensuite se permettre de travailler en groupe d'intérêts sur des aspects particuliers de l'intégration.

Commune « protectionniste » : Chez certains opérateurs, les enfants qui habitent ou sont scolarisés dans la commune bénéficient de tarifs préférentiels. Nous pouvant encore à l'heure actuelle proposer dans chaque commune des activités de tous types, pour tous les enfants concernés, cette règle de protectionnisme, quand elle s'adresse aux enfants avec handicap, est pénalisante. On devrait « assimiler » cette catégorie d'enfants aux enfants de la commune en ce qui concerne l'accessibilité et les avantages.

Formation initiale et spécialisée : Il ne serait pas inutile d'ajouter dans chaque formation initiale un module obligatoire permettant l'approche des problèmes de comportement et de l'accueil d'enfants avec handicap. Cela permettrait de mettre en place une vraie politique d'intégration où les futurs animateurs apprennent qu'ils devront prendre en charge **tous** les enfants. En ce qui concerne la formation spécialisée réalisée après le brevet, il est urgent d'en définir de manière légale le curriculum. D'autre part, cette formation devra s'organiser tous les ans et être accessible à tous.

Manque de ressources « d'impulsion » : Pour réaliser cette recherche-action, nous ne disposons pas de budget d'initiative pour impulser des projets nouveaux ou améliorer des anciens. Cela a en fait présenté le grand avantage de ne pas recourir à cette voie de la facilité et ainsi avoir des projets qui durent dans le temps, basés sur des raisons non-financières. De plus, le fait que le projet ne durait qu'un an, à l'origine, aurait donné l'impression d'un « one

shot ». Toutefois, avec la possible non-reconduction des subsides complémentaires pour l'extrascolaire, le problème du financement de certains projets va se poser de manière accrue. Les budgets pour ce type de projets seront moins importants. Il importe donc de pouvoir tant au sein d'une commune que de la Région de pouvoir libérer une somme permettant de venir en aide à des projets de qualité et qui nécessite des coûts plus importants (encadrement, formation, adaptation matérielle, etc.).

Changements des normes du décret : Ce point que nous avons soulevé dès les débuts du travail nous semble fondamental. Comme nous l'avons vu, avec de telles normes, il s'agit plus d'un frein à l'intégration qu'une aide. Il faut plus de souplesse dans les catégories et que celle-ci se basent sur les besoins plutôt que sur les types de problématiques. Enfin, le subventionnement de chaque enfant intégré devrait être beaucoup plus élevé pour permettre un véritable financement de cet encadrement spécifique. On ne peut pas demander à des opérateurs de se soumettre à des règles très strictes sans leur donner les moyens de le faire.

Pérennisation : Au terme de cette recherche-action, il nous est apparu évident que ce que nous avons mis sur pied répondait à de réels besoins et que la pérennisation de cette recherche-action sous la forme d'une cellule appelée Bruxelles-Intégration devenait une nécessité. De par nos contacts avec nos partenaires (parents, écoles, opérateurs, etc.), ce besoin d'un service-pivot, capable de venir en aide, dans les mesures de ses possibilités, à tous, a été unanimement réclamé. Cette neutralité dans une position centrale où l'on intervient à plusieurs niveaux est soulignée comme un élément essentiel du travail. De plus, l'expertise développée rend ce service compétent, « généraliste de l'intégration extrascolaire ».

9. Bibliographie

Active Living Alliance for Canadians with a Disability, <http://www.ala.ca/Content/Home.asp?langid=1>, 2004

Association des Personnes Handicapées de la Rive Sud-Ouest, Qu'est-ce qu'une personne handicapée?, <http://www.aphrso.org/>, 2004

AFRAHLM & al., Handicap de grande dépendance : Difficulté de concilier vie familiale et vie professionnelles pour les parents, 2003

Brunet, J-P. & Doré, R., Les indicateurs de réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés, <http://www.adaptationscolaire.org/>, 2001.

COCOF, L'accueil et l'aide de la personne handicapée par la Commission communautaire française dans la Région de Bruxelles-Capitale, Guide, COCOF, 2003.

Communauté française de Belgique, Arrêté du gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil, 1999.

Communauté française de Belgique, Arrêté du gouvernement de la Communauté française déterminant certaines modalités d'agrément et de subventionnement des centres de vacances, 2004.

Communauté française de Belgique, Centres de vacances : Mode d'emploi, 1994.

Communauté française de Belgique, Après l'école, temps libre.

Dayer, C., Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir, 2004, <http://tecfa.unige.ch/etu.E72b/97/Dayer/home%20page1.htm>

Delcey, M., Notion de Handicap : La classification internationale des handicaps, Association des paralysés de France, 2001.

Detraux, J-J, Intégrer un enfant handicapé dans un milieu éducatif non spécialisé : une perspective développementale, The European Electronic Journal : Inclusive Education in Europe, 2001

Detraux, JJ, Les enjeux de l'intégration, Accueil de l'enfant malade chronique ou handicap à l'école, Journée d'études et de réflexion, LLN, 2003

Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J-P & Bélanger, N., L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada, 1998.

Doré, R., Intégration scolaire, extrait d'un texte présenté au Congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire, Toronto, 1995. <http://www.adaptationscolaire.org/themes/inin/presinin.htm>

Eklindh, K., Une nouvelle voie vers l'intégration, EuroNews on Special needs education, n°10, 1995.

Encyclopédie Universalis, Le handicap, Edition française, 1995.

Facilitating inclusion : A Process, a concept, a philosophie, a goal, Queens University, Toronto, <http://www.phe.queensu.ca/courses/phed333/FacilitatingInclusion.ppt>.

Famérée, N. et Giot, B., Les chiffres de l'enseignement spécial : un dossier pour mieux comprendre la situation en Communauté française de Belgique, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2001.

Fardeau, M. Personnes handicapées : analyse comparative et prospective du système de prise en charge, Ministère de l'enfance et de la solidarité, 2001.

Fardeau, M., Structuration de la recherche sur le handicap en France : Note d'orientation, 2004.

Fauconet & al., L'intégration scolaire individuelle d'enfants porteurs de handicaps, Handisol Centre Isère, Voiron, 20 pages, 2003

Fougeyrollas, P., Changements sociaux et leurs impacts sur la conceptualisation du processus de handicap, Revue du réseau international CIDIH et facteurs environnementaux, 9 (2-3) : 1998.

Fougeyrollas, P., Classification québécoise de processus de production du handicap, Comité de révision de la proposition québécoise de classification, 1998. http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/classif/classif_debut.html

Goffman, E., Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Les éditions de minuit, Paris, 1963.

Joule, R.V. et Beauvois, J.L., Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2002.

Lesain-Delabarre, J-M., La communication des institutions avec les familles : un enjeu pour l'adaptation et l'intégration scolaire, Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaires, avril 2000.

Lemieux, Guy, Le loisir, un puissant moyen d'intégration sociale, Association régionale pour le loisir des personnes handicapées de l'île de Montréal, 1998.

Magerotte, G., L'éducation intégrée des élèves présentant un handicap mental : projet Kaléidoscope, Université de Mons-Hainaut, XXXX

Miller, K & Schleien, S., A Community for all : a guide to inclusion for out-of-school time, 2002.

Mottint, J. & Roose, A., A propos de l'accueil extrascolaire dans des associations bruxelloises : observations, questions et réflexions, Ecole de Santé publique, ULB, COCOF, 2000

Mottint, J., L'accueil extrascolaire en communauté française et en communauté flamande : Questions de financement et de normes d'encadrement, Ecole de Santé publique, ULB, COCOF, 2000

Noury, D., La compensation du handicap en Suède, Rapport, Inspection générale des affaires sociales, 2003

Observatoire de l'enfant de la Commission communautaire française et l'Unité Politiques et services à l'enfance (UPSE), L'accueil extrascolaire en Région bruxelloise, Colloque organisé le 6 mai 2003 avec les coordinateurs communaux de l'accueil extrascolaire, 2003.

Ouellet, M-C, Modèle de référence et défis pour la pratique d'activités de loisirs chez les personnes handicapées, Observatoire québécois du loisir, 2004.

Programme d'évaluation de l'intégration sociale des personnes handicapées, Document synthèse, Office des personnes handicapées du Québec, 22 pages, 1995.

Saint-Laurent, L., Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 2002.

Schleien, S., Green, F. & Stone, C., Making friends within inclusive recreation programs, Journal of leisurability, Volume 26, n°3, 1999.

Stainback, S., and W. Stainback, eds. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students, Baltimore: Paul H. Brookes.

Tip, R., Principes for adapting activities in recreation programs and settings, Acces Today, Special Violumme, n°7, 2002

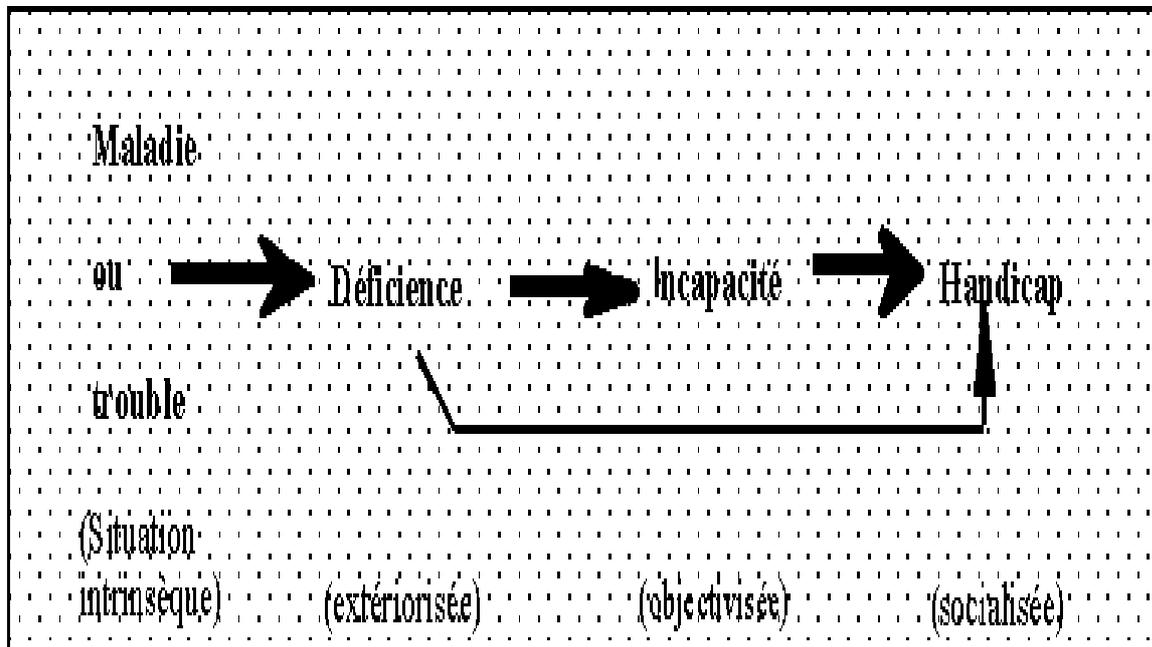
Vienneau, R., Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives, Education et francophonie, Volume XXX, n°2, 2002.

Wilmshurst, G., Facilitating Inclusion and Access to Outdoor Education and Recreational programs, Outdoored.com, <http://www.outdoored.com/articles/Article.asp?ArticleID=162>, 2002.

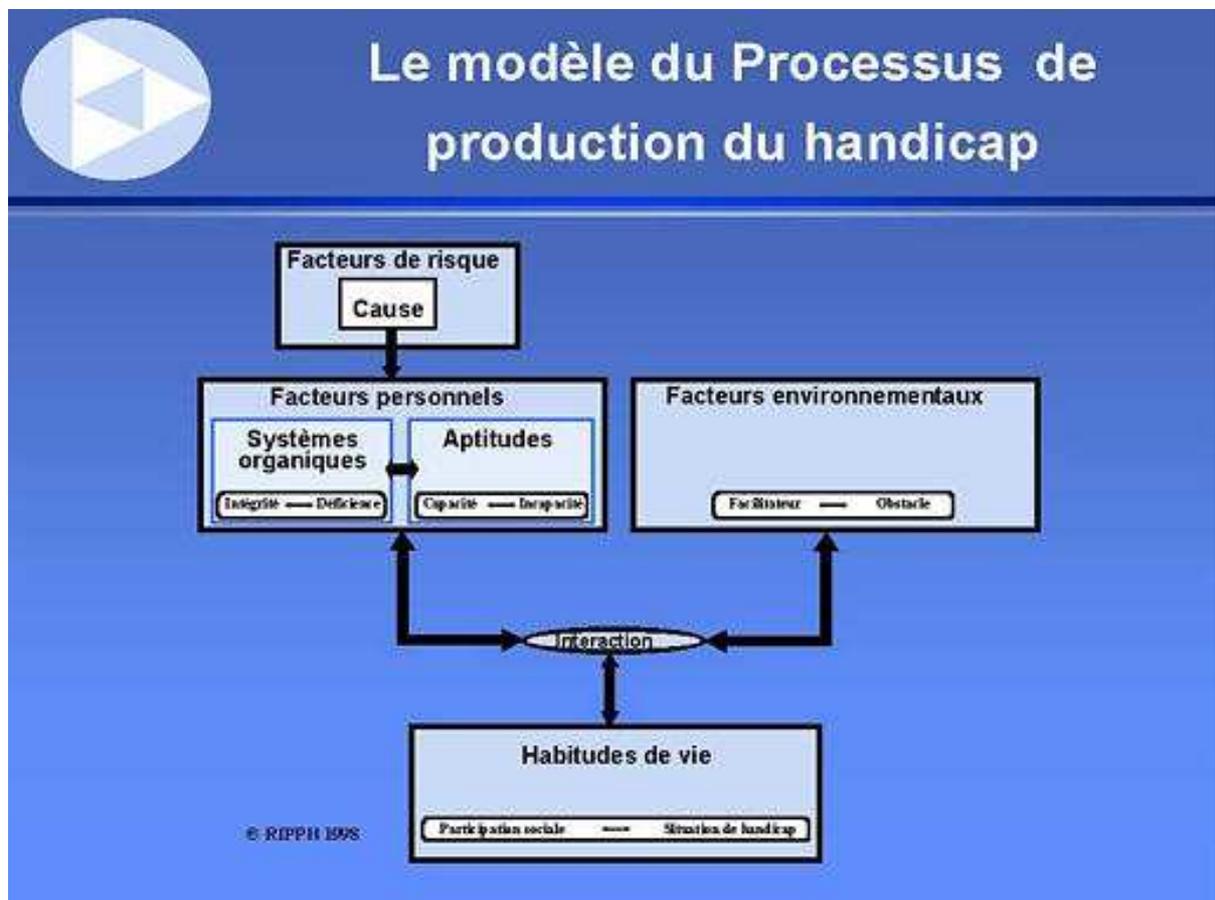
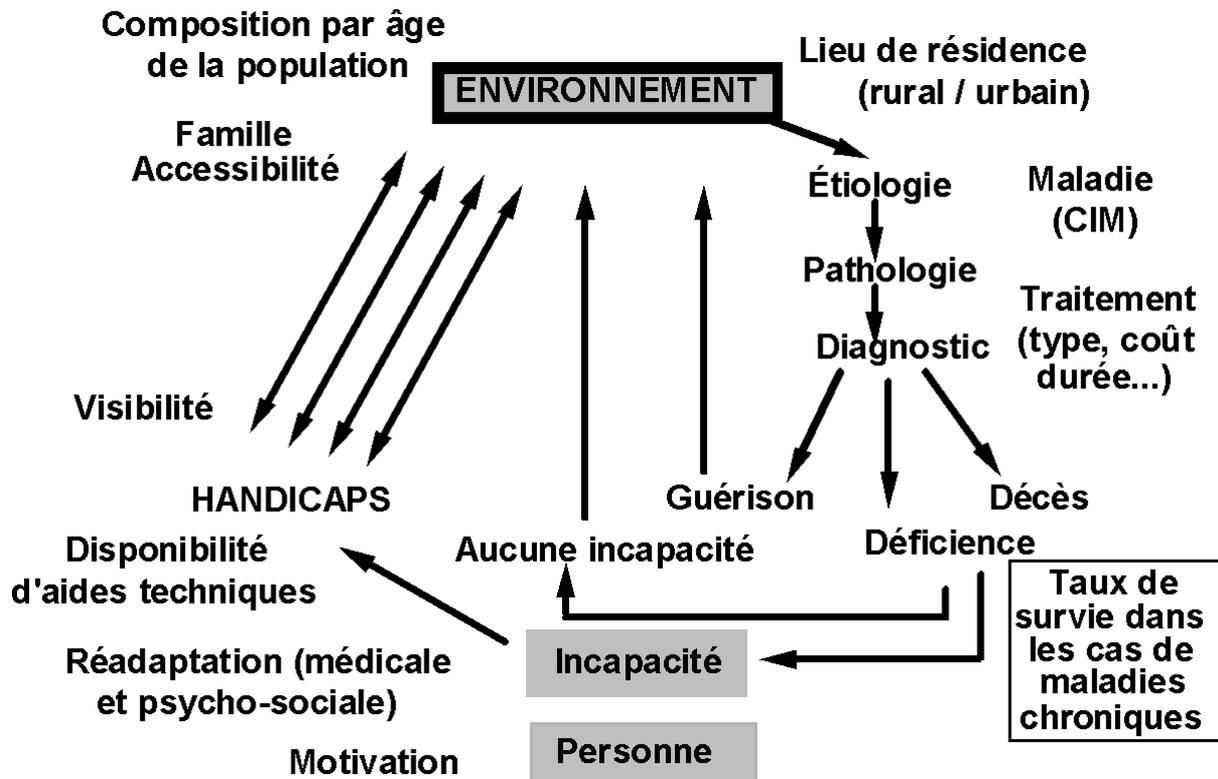
Walker, P., Shoultz, B., Supporting Children and Youth with Disabilities in Integrated Recreation and Leisure Activities, Center on Human Policy, 2004.

Annexe I

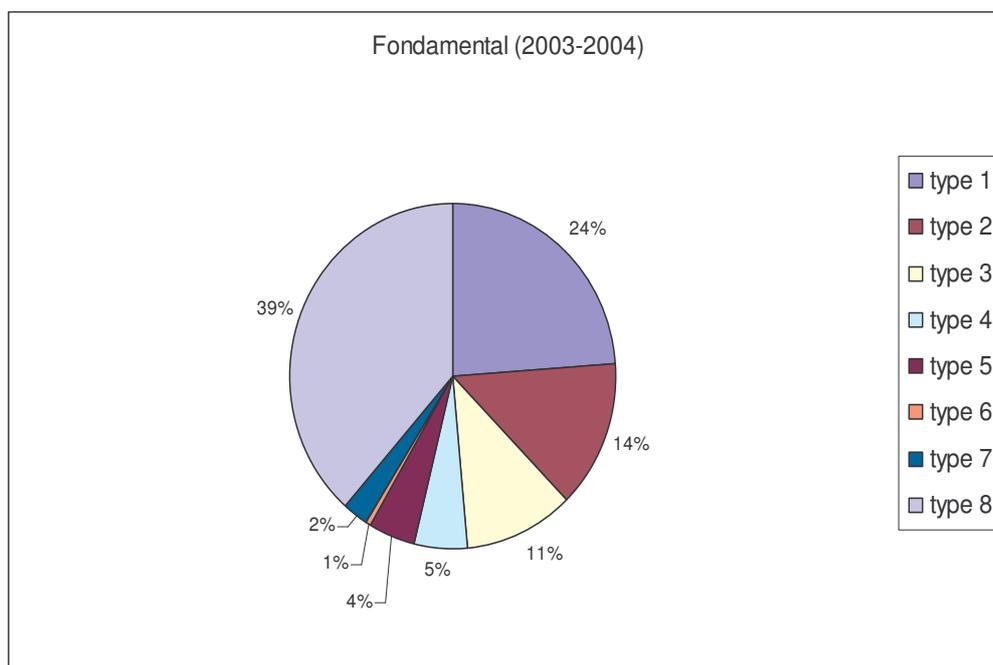
Figure 2 (Wood, OMS 1980)



Annexe II



Annexe III



	Fondamental (2003-2004)	Secondaire (2003-2004)
type 1	3831	7452
type 2	2220	2469
type 3	1754	2669
type 4	839	783
type 5	691	178
type 6	110	134
type 7	381	218
type 8	6213	

Annexe IV

	T2Mat	T2Prim	T4Mat	T4Prim	T6Mat	T6Prim	T7Mat	T7Prim	Total
1000	11	25	9	11		6	1	4	67
1020	6	14	2	8	1	3	2	5	41
1030	3	23	5	10	1	7	9	13	71
1040	3	9	3	5				6	26
1050	5	10	4	6		3	1	3	32
1060	7	23	2	5		2	10	8	57
1070	7	31	2	15	1	5	3	21	85
1080	10	32	7	18	1	1	4	16	89
1081	0	7	1	1			1	2	12
1082	5	5	3	6	1	2	1	5	28
1083	0	5	1	1			1	1	9
1090	3	9	2	5		3	1	2	25
1120	0	4	3	7		1	1	1	17
1140	3	9	1	9		3	2	4	31
1150	0	3	0	6		1		1	11
1160	0	6	3	1		1		4	15
1170	0	5	0	3		2	1	2	13
1180	5	14	3	4		1	5	5	37
1190	3	15	3	8		1	4	3	37
1200	4	6	4	3			1	1	19
1210	3	12	2	9			2	1	29
Autres	8	28	9	28	1	22	15	59	170
									921

Annexe 5

Questionnaire

A- Sexe de l'enfant

fille

garçon

B- Date de naissance de l'enfant

: ____ / ____ / ____

C- Code postal

: _____

D- Catégorie de handicap de l'enfant (*plusieurs réponses possibles*)

Troubles moteurs

Paralyse cérébrale

Dysmélie

Poliomyélite

Troubles graves de la vue

Troubles graves de l'ouïe

Troubles graves de la parole

Spina-bifida

Myopathie

Epilepsie

Déficience mentale

légère

modérée

sévère

profonde

Malformation du squelette ou des membres

Troubles caractériels

Maladie chronique

Autisme

Polyhandicap

Autre : _____

Spécifiez (si nécessaire) : _____

E- Votre enfant fréquente pour l'instant ... (*plusieurs réponses possibles*)

Une école ordinaire

Une école spécialisée

Un (ex-)IMP

Autres : _____

Indiquer le nom de l'institution

F- Votre enfant est-il suivi par un organisme ou un professionnel indépendant ?

Un service d'accompagnement

Un centre de guidance

Un hôpital

Un Internat (ex-IMP)

Un centre de rééducation privé

Un logopède

Un psychologue

Un kiné

Autres : _____

G- Occupation des parents ? (*mère*) _____ (*père*) _____

Activités durant le temps libre passées et/ou actuelles

1- Votre enfant participe-t-il (ou a-t-il déjà participé) à des activités pendant son temps libre (club, plaine de jeux, sortie, atelier créatif, etc.) ?

Oui

(répondez aux questions 2 à 8)

Non

(passez directement à la question 9)

2- Si oui, quel(s) type(s) d'activité(s) ? (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Plaine de jeux | <input type="checkbox"/> Mouvement de jeunesse |
| <input type="checkbox"/> Activités créatives (dessin, sculpture, etc.) | <input type="checkbox"/> Camp de vacances |
| <input type="checkbox"/> Activités musicales | <input type="checkbox"/> Excursions |
| <input type="checkbox"/> Activités sportives | <input type="checkbox"/> Soutien scolaire |
| <input type="checkbox"/> Ateliers scientifiques | <input type="checkbox"/> Autres : _____ |

Précisez (si nécessaire) : _____

3- Durant combien d'heures, par semaine, en moyenne, participe-t-il à ces activités ?

- moins d'une heure entre 1 et 3 heures entre 3 et 5 heures plus de 5 heures

4- Dans quel type de structure ces activités sont-elles organisées ? (plusieurs réponses possibles)

- des structures pour enfants porteurs d'un handicap
 des structures ordinaires
 des structures avec projet d'intégration
 autres : _____

5- Où sont organisées ces activités ? (plusieurs réponses possibles)

- dans mon quartier
 dans ma commune
 dans une commune proche
 dans une autre commune de la Région bruxelloise
 autres : _____

6- A quel moment ? (plusieurs réponses possibles)

- le mercredi après-midi
 en semaine, après l'école
 le samedi
 le dimanche
 pendant les congés scolaires : lesquels ? : _____

7- Êtes-vous satisfaits de ces services ? Oui Non

Expliquez : _____

8- Avez-vous rencontré des difficultés à la participation de votre enfant à ces activités ? Expliquez.

9- Si votre enfant n'a jamais participé, à ce jour, à des activités extrascolaires, pouvez-vous en expliquer les raisons ?

Activités pendant le temps libre souhaitées

I) A l'avenir, votre enfant souhaite-t-il participer à des activités organisées pendant son temps libre ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ? _____

Si non, pourquoi ? _____

II) A l'avenir, souhaitez-vous que votre enfant participe à des activités organisées pendant son temps libre ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ? _____

Si non, pourquoi ? _____

III) Idéalement, avec qui souhaitez-vous que votre enfant partage ses activités extrascolaires ?

Expliquez : _____

IV) A l'avenir, à quelles activités votre enfant aimerait-il participer ? (plusieurs réponses possibles)

Plaine de jeux

Activités créatives (dessin, sculpture, etc.)

Activités musicales

Activités sportives

Ateliers scientifiques

Mouvement de jeunesse

Camp de vacances

Excursions

Soutien scolaire

Autres : _____

Précisez (si nécessaire) : _____

V) Quand souhaitez-vous que votre enfant participe à ces activités ? (*plusieurs réponses possibles*)

- le mercredi après-midi
- en semaine, après l'école
- le samedi
- le dimanche
- pendant les congés scolaires. Période ? : _____

VI) Où souhaitez-vous que ces activités soient organisées ? (*plusieurs réponses possibles*)

- dans mon quartier
- dans ma commune
- dans une commune proche
- dans une autre commune de la Région bruxelloise
- autre : _____

VII) Pouvez-vous assurer le transport de votre enfant vers le lieu de l'activité extrascolaire ?

- oui non

Si non, pourquoi ? : _____

VIII) Combien seriez-vous prêt à consacrer par jour pour ces activités extrascolaires ?

- moins de 5€
- entre 5 et 10€
- entre 10 et 20€
- plus de 20€

IX) Que faudrait-il changer, améliorer, créer pour que la participation de votre enfant à des activités extrascolaires se passe le mieux possible ?

X) Quelles sont vos attentes par rapport au temps libre de votre enfant ?

Annexe VI

Questionnaire

A- Sexe de l'enfant fille garçon

B- Date de naissance de l'enfant : ____/____/____

C- Code postal : _____

D- Type d'enseignement : _____

E- Problématiques ayant amené une orientation en enseignement spécial (*plusieurs réponses possibles*)

Troubles de la lecture

Trouble de l'attention/concentration

Trouble de l'écriture

Hyperkinétique

Trouble du calcul

Trouble du comportement/caractériel

Troubles de la parole

Autre : _____

Spécifiez (si nécessaire) : _____

F- Votre enfant est-il suivi par un organisme ou un professionnel indépendant ?

Un service d'accompagnement

Un centre de guidance

Un hôpital

Un Internat (ex-IMP)

Un centre de rééducation privé

Un logopède

Un psychologue

Un kiné

Autres : _____

G- Occupation des parents ? (mère) _____ (père) _____

Activités durant le temps libre passées et/ou actuelles

1- Votre enfant participe-t-il (ou a-t-il déjà participé) à des activités pendant son temps libre (club, plaine de jeux, sortie, atelier créatif, etc.) ?

Oui

(répondez aux questions 2 à 7)

Non

(passez directement à la question 8)

2- Si oui, quel(s) type(s) d'activité(s) ? (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Plaine de jeux | <input type="checkbox"/> Mouvement de jeunesse |
| <input type="checkbox"/> Activités créatives (dessin, sculpture, etc.) | <input type="checkbox"/> Camp de vacances |
| <input type="checkbox"/> Activités musicales | <input type="checkbox"/> Excursions |
| <input type="checkbox"/> Activités sportives | <input type="checkbox"/> Soutien scolaire |
| <input type="checkbox"/> Ateliers scientifiques | <input type="checkbox"/> Autres : _____ |

Précisez (si nécessaire) : _____

3- Durant combien d'heures, par semaine, en moyenne, participe-t-il à ces activités ?

- moins d'une heure entre 1 et 3 heures entre 3 et 5 heures plus de 5 heures

4- Où sont organisées ces activités ? (plusieurs réponses possibles)

- dans mon quartier
 dans ma commune
 dans une commune proche
 dans une autre commune de la Région bruxelloise
 autres : _____

5- A quel moment ? (plusieurs réponses possibles)

- le mercredi après-midi
 en semaine, après l'école
 le samedi
 le dimanche
 pendant les congés scolaires : lesquels ? : _____

6- Etes-vous satisfaits de ces services ? Oui Non

Expliquez : _____

7- Avez-vous rencontré des difficultés à la participation de votre enfant à ces activités ? Expliquez.

8- Si votre enfant n'a jamais participé, à ce jour, à des activités extrascolaires, pouvez-vous en expliquer les raisons ?

Activités pendant le temps libre souhaitées

I) A l'avenir, votre enfant souhaite-t-il participer à des activités organisées pendant son temps libre ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ? _____

Si non, pourquoi ? _____

II) A l'avenir, souhaitez-vous que votre enfant participe à des activités organisées pendant son temps libre ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ? _____

Si non, pourquoi ? _____

III) Idéalement, avec qui souhaitez-vous que votre enfant partage ses activités extrascolaires ?

Expliquez : _____

IV) A l'avenir, à quelles activités votre enfant aimerait-il participer ? (plusieurs réponses possibles)

Plaine de jeux

Activités créatives (dessin, sculpture, etc.)

Activités musicales

Activités sportives

Ateliers scientifiques

Mouvement de jeunesse

Camp de vacances

Excursions

Soutien scolaire

Autres : _____

Précisez (si nécessaire) : _____

V) Quand souhaitez-vous que votre enfant participe à ces activités ? (plusieurs réponses possibles)

- le mercredi après-midi
- en semaine, après l'école
- le samedi
- le dimanche
- pendant les congés scolaires. Période ? : _____

VI) Où souhaitez-vous que ces activités soient organisées ? (plusieurs réponses possibles)

- dans mon quartier
- dans ma commune
- dans une commune proche
- dans une autre commune de la Région bruxelloise
- autre : _____

VII) Pouvez-vous assurer le transport de votre enfant vers le lieu de l'activité extrascolaire ?

- oui non

Si non, pourquoi ? : _____

VIII) Combien seriez-vous prêt à consacrer par jour pour ces activités extrascolaires ?

- moins de 5€
- entre 5 et 10€
- entre 10 et 20€
- plus de 20€

IX) Que faudrait-il changer, améliorer, créer pour que la participation de votre enfant à des activités extrascolaires se passe le mieux possible ?

X) Quelles sont vos attentes par rapport au temps libre de votre enfant ?

Annexe VII

Nom et adresse	Commune	Périodicité	Type act.	Aide*
Atelier créatif Pierre de lune	Schaerbeek	Stage	Ateliers créatifs	abcef
ADEPS	Auderghem	Stage et cycle	Sport	c
Ateliers de Caroline	Jette	Cycle et stage	Ateliers créatifs	abcef
Ateliers de la rue Voot - 1200	WSL	Cycle et stage	Ateliers créatifs	c
Atelier des petits pas	Schaerbeek	Cycle et stage	Ecole devoir	bc
Ateliers Malou	WSL	Stage	Ateliers créatifs	c
BADJE	St-Gilles	Stage	assistance	ab
CAMJ	Jette	Cycle et stage	multiactivités	ab
Candy School	Uccle	Stage et cycle	Cours langues	c
CEMO – IRSA	St-Gilles	Stage	multiactivité	abcdef
CEMO – Fraiteur - FAMISOL	St-Gilles	stage	camp	f
Centre sportif de St-Gilles	St-Gilles	Toussaint	psychomotricité	abce
Computer kids	Uccle	Cycle et stage	Cours informat.	c
CPAS Béguinage	Bruxelles	Stage	Multiactivités	abc
Dynamo	Uccle	Cycle et stage	Exp. et création	c
Dynamic Tennis Academy	Ixelles	Stage	Tennis	ac
Ecole du cirque de Bruxelles	Bruxelles	Stage	Cirque	c
IDJ	1150	Stage	Multiactivités	c
JJY - 1200	1200	Stage	Multiactivités	c
Ludothèque Moulin à jeux	Molenbeek	Stage	Multiactivités	cf
Maison Rue Verte	Schaerbeek	Stage	Multiactivités	bcd
Musée des Sciences Naturelles	1050	Stage et cycle	Découverte sc.	abcef
Nadi	1060	Stage	Multiactivités	abce
Nageurs Ucclois	Uccle	Cycle	Natation	c
Mondial sport	Schaerbeek	Stage et cycle	Arts martiaux	abc
Musée des instrum. de musique	Bruxelles	Stage	Ateliers mus.	abc
Musique Plurielle	St-Gilles	Stage et cycle	musique, local	abce
Plaines de jeux communales	Ixelles	Stage	Multiactivités	abcdef
Plaines de jeux communales	Uccle	Stage	Multiactivités	cdf
Parascolaire d'Uccle	Uccle	Cycle	Multiactivités	bc

Poney Paradise	Anderlecht	Stage et cycle	Equitation	cf
Stade communal d'Ixelles	Ixelles	Stage	Sports	abcf
Scouts 86e Evere	1140	Stage et cycle	Mouv. Jeunesse	c
Scouts Koekelberg	1083	Stage et cycle	Mouv. Jeunesse	c
Scouts 46° Uccle	Uccle	Stage et cycle	Mouv. jeunesse	c
Scouts 70e WSL	1150	Stage et cycle	Mouv. jeunesse	c
Stations de Plein Air	Molenbeek	Stage	Multiactivités	cd
Stations Parc Parmentier	Woluwé ?	Stage	Multiactivités	bcdef
Toboggan	Wezembeek	Stage	Sport et créatifs	abcde
Voix d'or	Ixelles	Stage	Ateliers mus.	abc
Vacances +	Berchem	Stage	Camp	abc
Vacances Vivantes	Ixelles	Stage	Camp	c
Yamastuki	Schaerbeek	Cycle	Arts martiaux	abc
Projets en gestation				
Maison d'enfants Van Dyck	Schaerbeek	Cycle et stage	Multiactivités	a
ULB – Enfants	Ixelles	Stage	Multiactivités	a
Ferme de Jette	Jette	Stage	Ferme	a
Ferme du parc Maximilien	Bruxelles	Stage	Ferme	a
Jeunesse scientifique	Uccle	Stage	Ateliers sc.	a
Nos Pilifs	Bruxelles	Stages	Ferme	a
Lumina				
Le pluriel				

***a) Impulsion du projet,**

b) Mise en place du projet,

c) Information au public,

d) Sensibilisation-formation du personnel,

e) La recherche de partenaire, financement, personnel, etc.

f) Evaluation

Annexe VIII

Pistes pour un personnel et/ou financement supplémentaire

En interne

Le milieu d'accueil peut dégager un personnel sur son encadrement ordinaire pour réaliser le projet. Dans certains cas, il s'agit du responsable qui devient référent de l'enfant ou du groupe d'enfants. Toutefois, dans de nombreux cas, ce mode de fonctionnement consiste à réduire l'encadrement des autres groupes pour l'attribuer au projet d'intégration. Pour cela, l'opérateur doit pouvoir compter sur un nombre assez important d'animateurs. Dans d'autres cas, l'encadrement offert d'habitude est supérieur à ce que demande les nouvelles normes d'agrément de l'ONE (1/8 en 3-6 ans et 1/12 en 6-12 ans). Ces opérateurs peuvent ainsi se permettre plus facilement cette réorganisation interne.

Le milieu d'accueil a choisi la piste de la formation en interne visant la prise en charge d'enfant handicapé. L'idée n'est pas ici d'augmenter la quantité de l'encadrement mais bien d'en augmenter la qualité (les deux ne sont pas antinomiques, loin de là). De cette manière, un opérateur qui dispose toute l'année de personnel peut construire avec lui le projet et l'inscrire dans les formations lui permettant cette nouvelle prise en charge. Cela s'observe également chez les opérateurs dont les animateurs ont déjà un bon niveau de formation.

Bénévolat

Certains projets ont fait appel à du bénévolat. Bien entendu, cela présente l'avantage d'offrir un encadrement à coût réduit mais ce système présente quelques désavantages auxquels il faut tenir compte.

Tout d'abord, pour ce qui attrait au niveau de formation. Celui-ci peut être très variable et on a tendance à être moins exigeant dans le cas de bénévoles. Les tâches à effectuer doivent être liées aux compétences des personnes. D'autre part, la présence de personnel payé et de bénévole dans un même milieu peut parfois créer des tensions. Il est important de bien définir le rôle de chacun et de tenir compte des motivations des bénévoles. Enfin, le recours aux bénévoles s'effectue la plupart du temps sur une base ponctuelle et volontaire. Il est parfois difficile de compter une deuxième fois sur la même personne. Dans le même ordre d'idée, le travail effectué dans un milieu pour l'intégration disparaît avec le bénévole bien souvent. Il

faut éviter qu'un projet ne repose que sur les épaules de bénévoles. Ces derniers doivent pouvoir venir en support et non prendre le « job » d'un professionnel. Ce système est très utilisé par exemple dans les mouvements de jeunesse. Nous traiterons de manière spécifique des mouvements de jeunesse un peu plus bas.

Des collaborations stables peuvent parfois s'organiser avec des organisations de bénévoles comme « Entraide et Amitié ». Cette dernière monte des projets avec des opérateurs et des jeunes bénévoles. Ce type d'organisation permet d'offrir une stabilité et garantir un certain sérieux des personnes qui s'engagent dans un projet. De même, cela permet de partager les expériences autour de l'intégration et les initiatives de formations sont plus pertinentes.

Musée des Sciences naturelles

Depuis octobre 2004, une intégration est réalisée au Musée des Sciences Naturelles sur la base du bénévolat. Le Musée organise quelques samedis par mois des matinées découvertes basées sur les sciences où l'on exploite les collections du musée et pendant les congés scolaires, des stages de quelques jours sur un thème précis, souvent avec des sorties.

Le responsable a reçu un appel d'une maman souhaitant inscrire son enfant aux samedis pédagogiques. L'enfant a un handicap physique important et se déplace avec sa voiturette électrique en permanence. Il ne possède que peu de mobilité de ses membres supérieurs. Toutefois, cet enfant est d'intelligence normale et fréquente l'enseignement ordinaire. Le besoin était donc surtout en terme de mobilité et d'aide au travail. Il fallait une personne en permanence pour lui rendre le musée et l'activité pleinement accessible. Le responsable a pu trouver chez les Amis du Musée un bénévole, pouvant réaliser cette tâche quelques heures par mois. L'enfant participe depuis quelques mois et de l'avis général, c'est un succès.

SEMJA

Les Services encadrement des mesures judiciaires alternatives (SEMJA), en collaboration avec le Ministère de la Justice, se proposent d'organiser des mesures dites « réparatrices » pour majeurs ou, plus couramment appelés, les travaux d'intérêts généraux (TIG). Les Tribunaux ont de plus en plus souvent recours à ce type de mesures qui présentent un intérêt tant pour le prestataire que pour ses « employeurs ». Ces derniers doivent être : un service public de l'état, une commune, une province, une communauté, une région, une association sans but lucratif ou une fondation à but social, scientifique ou culturel. Les rôles du Service d'Encadrement de Mesures Judiciaires Alternatives (SEMJA) sont de « *placer la bonne personne au bon endroit* », d'assurer l'encadrement pédagogique de la prestation et de servir d'interface entre l'Assistant de Justice et le lieu de prestation. Cinq types de mesures

judiciaires alternatives sont actuellement possibles comme par exemple le travail d'intérêt général (TIG). Ces mesures ont une durée de 20 à 300 heures.

Les mesures judiciaires alternatives présentent plusieurs avantages pour le lieu d'accueil. Ceux-ci bénéficient de l'aide de travailleurs bénévoles qui, parfois, sont qualifiés dans des domaines spécifiques et ils sont associés à des initiatives crédibles tendant à la réduction de la petite criminalité. Les services des SEMJA sont totalement gratuits. Un ou plusieurs prestataires peuvent être demandés aux SEMJA. Ces personnes peuvent venir en soutien à certaines activités, à l'occasion de sorties nécessitant la présence de plusieurs adultes, par exemple. Le Ministère de la Justice prend en charge une assurance en responsabilité civile et contre les accidents de travail pour les personnes faisant l'objet de mesures judiciaires alternatives. Il est attendu des lieux de prestation le respect des capacités du prestataire, l'encadrement technique de la prestation, la mise au courant immédiate de l'encadrant pédagogique en cas de problème ou de manquements de la part du prestataire et enfin une certaine discrétion quant au statut du prestataire.

Dans le cadre du projet d'intégration d'enfants porteur d'un handicap dans les milieux d'accueil extrascolaire bruxellois, il est bien évident qu'une sélection des prestataires est indispensable. Suite à une réunion avec l'un des SEMJA bruxellois, nous avons conclu, d'un commun accord, à l'établissement d'un profil de prestataire :

- 1- Adulte de plus de 25 ans
- 2- Condamné par un Tribunal de police uniquement (pour procès-verbaux impayés, roulage sans assurance, etc.)
- 3- Capable de recevoir un Certificat de bonnes vie et mœurs l'autorisant à travailler avec des enfants
- 4- Ayant une expérience dans l'animation ou analogue (c'est-à-dire enseignant, éducateurs, etc.)
- 5- L'opérateur peut refuser une personne.

Nous n'avons pas encore à ce jour de projet ayant les SEMJA comme pivot. Il existe également un service similaire, le PEPS, de l'Aide à la jeunesse. Toutefois, conscient que cette piste est surprenante pour les opérateurs, il faudra un certain temps et quelques « courageux » pour démontrer la pertinence de la démarche.

Stagiaire

Dans la deuxième partie de notre recherche-action, nous nous sommes beaucoup intéressés aux pistes alternatives permettant un encadrement supplémentaire. Les stages que doivent réaliser une série de futurs professionnels en dernière année nous sont apparus comme pouvant bénéficier tant au milieu d'accueil, aux enfants qu'au stagiaire.

COBEFF

Le COBEFF (Coordination Bruxelloise pour l'Emploi et la Formation des Femmes) organise des formations qualifiantes dans le cadre de programmes d'insertion socioprofessionnelle. Une formation de 10 mois prépare des demandeuses d'emploi à être auxiliaire de l'enfance pour les enfants de 0 à 12 ans pour des milieux d'accueil tels que les crèches, les maisons d'enfants, les milieux d'accueil extrascolaire...

Dans le cadre de cette formation, qui les sensibilise aussi à travailler dans une perspective d'intégration d'enfants ayant des troubles spécifiques, des stages sont régulièrement organisés. Nous avons pu nous entendre avec les responsables de la COBEFF pour proposer des lieux de stages ouverts à des projets d'intégration. A travers cette expérience nouvelle et enrichissante, le rôle de la stagiaire pourrait être valorisé et les milieux d'accueil bénéficieraient d'un appui pour l'encadrement de leurs activités. Les stages auront lieu pendant les congés scolaires de Pâques 2005. Plusieurs opérateurs ont déjà « réservé » une stagiaire dans le cadre de ces projets. De plus, ces futures professionnelles seront des points d'ancrage pour les projets à venir, lorsqu'en fin de formation, elles seront sur le terrain.

Pour l'instant, nous souhaitons développer ce type d'accord avec des organismes de formation de la petite enfance et des écoles professionnelles. Cela nécessite une gestion de ces stagiaires car les organismes de formation se sont engagés envers nous. D'autres types de stagiaires sont également envisagés comme les éducateurs spécialisés, les psychopédagogues, etc.. Ces derniers peuvent de plus laisser des traces durables à des projets par le biais d'un rapport de stage, d'un mémoire, d'un travail, etc.. Toutefois, ces personnes, encore en apprentissage, doivent être correctement encadrées. Le milieu doit pouvoir disposer des capacités et des compétences nécessaires pour remplir ce rôle.

Volontaire ou chantier

Un chantier est constitué de plusieurs jeunes (ou moins jeunes) qui se rencontrent autour d'un projet à but social, environnemental, etc.. Ces personnes travaillent bénévolement autour de ce projet pendant une période de temps déterminée. Il existe quatre grandes catégories de chantier de volontaire pour la Belgique.

- a) les chantiers ponctuels (quelques jours)
- b) les chantiers « classiques » (d'une semaine à deux mois)
- c) les chantiers à moyen terme (environ 3 mois)
- d) les chantiers à long terme (6 mois).

Les chantiers les plus longs ne comportent généralement que peu de volontaires (un ou deux) tandis que les chantiers classiques comportent de 6 à 12 volontaires. Il est possible d'obtenir un financement européen très intéressant pour des projets à long terme. A ce sujet, l'Institut Fraiseur a remis au Bureau International de la Jeunesse (BIJ) de la Communauté française un projet de ce type visant à favoriser les loisirs en intégration des jeunes fréquentant leur centre d'hébergement.

Volontariat européen à l'Institut Fraiseur

A la source du projet, un constat : le manque d'activités hors de l'institution pour les jeunes. Les caractéristiques de cette population (handicap, institutionnalisation, etc.) rendent parfois difficile la participation dans des activités réalisées hors de l'institution, surtout dans des structures ordinaires et/ou d'intégration. Le personnel sur place à ces moments, essentiellement des éducateurs, organise les loisirs des enfants présents mais de manière collective, sans grande diversité. Tous les enfants d'un groupe vont donc tous à la même activité (sortie, théâtre, etc.). Toutefois, des demandes vers des activités plus diversifiées et répondant à des besoins plus individualisés sont apparues (stages créatifs, handisport, etc.). Convaincu que ces activités, surtout quand elles sont bien préparées, constituent un puissant levier de développement personnel, intellectuel, physique et social, nous souhaitons voir les jeunes du centre en profiter.

La finalité de ce projet est donc de faciliter d'une part leur participation groupée ou individuelle à des activités en dehors de l'institution et d'autre part leur intégration dans des structures existantes. Le projet s'inscrit dans une poursuite du travail entamé par l'institution visant à offrir des loisirs de qualité aux prestataires. De plus, la demande de la part des jeunes et des familles pour ce type d'activités est croissante tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Ce projet permet donc d'offrir un « plus » non-négligeable aux enfants et à l'ensemble de l'institution.

Nous souhaitons donc, au terme de ce projet, observer une augmentation significative de la participation des jeunes dans des activités en dehors de l'institution visant à permettre une véritable autonomisation. De même, l'augmentation de la socialisation et les attitudes et comportements afférents est un objectif poursuivi. Enfin, cela devrait permettre aux parents, à terme, d'utiliser eux-mêmes les services d'opérateurs d'accueil extrascolaire et constituer un réseau d'associations d'accueil extrascolaire et des partenariats durables.

Les tâches seront réalisées sous la direction de l'éducateur responsable des temps libres. La direction de l'institut supervisera le travail du volontaire. L'objectif étant d'offrir un « plus » aux enfants et à l'institution sans effectuer le travail d'un des membres du personnel. Ceux-ci sont porteurs du projet de volontariat non pas parce que cela réduira leurs tâches, au contraire, mais parce que le projet peut apporter des éléments qualitatifs et quantitatifs durables en ce qui concerne les loisirs des enfants du Centre, même après le départ du volontaire. Le volontaire pourrait apporter une dynamique au sein de l'institution qui certes demanderait un travail supplémentaire (ou différent !) de la part des membres du personnel mais avec une visée partagée d'amélioration de la qualité des prises en charge des enfants.

Plusieurs raisons peuvent s'interpénétrer pour motiver l'organisation d'un chantier. Tout d'abord, l'intérêt purement fonctionnel de disposer de plusieurs personnes pour effectuer des tâches pouvant être « coûteuse en main d'œuvre ». Par exemple, s'il faut suivre certains enfants de manière individuelle, les volontaires peuvent les prendre en charge. De plus, vous pouvez prévoir une période en début de chantier pour sensibiliser les volontaires à certaines réalités. La piste du chantier peut présenter une solution intéressante pour des milieux d'accueil disposant d'infrastructure libre pendant l'été mais de peu de moyens.

Le milieu d'accueil s'engage à fournir le logement avec les commodités de base et la nourriture pendant la période du projet. Le milieu d'accueil devra également s'acquitter de frais administratifs auprès de l'organisme de chantiers s'occupe du recrutement et de l'organisation et fournit un animateur pour coordonner les volontaires sur place. Ce dernier est payé par l'organisme de chantier et est l'interlocuteur « officiel » auprès du milieu d'accueil.

Famille

Enfin, une dernière piste gratuite est constituée par la famille. Dans certains cas, il arrive qu'un frère ou une sœur accompagne l'enfant lors des activités. Cette piste permet d'avoir un encadrant qui connaît bien l'enfant mais présente de nombreuses limites. La première touchant les encadrants. Ces derniers souhaitent aussi profiter des vacances et la charge d'encadrer leur frère ou sœur est parfois lourde. L'âge est également important, les jeunes ne sont pas toujours en mesure d'encadrer efficacement leur frère ou leur sœur. Enfin, le lien qui unit les personnes empêche souvent toute intégration ; l'enfant faisant appel à son frère ou sœur à la moindre difficulté. Dans le cas où c'est un des parents qui accompagne, les risques sont encore plus grands. Ce type de collaboration entre opérateur et famille doit être bien coordonné pour ne pas insatisfaire l'ensemble des partenaires.

Professionnel « payant »

Souvent, il n'est pas possible de suivre les pistes proposées ci-dessus. La dernière possibilité est de payer le personnel supplémentaire. Trois types de contrat sont alors envisageables pour les opérateurs :

a) le contrat étudiant

Ce contrat, comme son nom l'indique s'adresse au personnel qui poursuit ou a poursuivi dans les mois précédents des études à temps plein. Cela permet à l'opérateur d'engager une personne sans payer de charge. Les étudiants liés par un contrat d'occupation d'étudiant pendant les vacances scolaires d'été sont soustraits à un assujettissement à l'ONSS pour autant que les conditions suivantes soient réunies : l'occupation doit se situer au cours des mois de juillet, août et septembre et, pendant cette période, l'activité ne peut excéder 25 jours de travail maximum.

b) le contrat article 17

Comme pour le contrat étudiant, le contrat article 17 permet de payer sans trop de charges un personnel. Cette fois cela s'adresse à quelqu'un de tout âge mais c'est limité dans le temps. Ne sont pas soumises à l'ONSS, les personnes qui exercent certaines activités dans le domaine social, culturel ou sportif, pour autant que ces activités ne dépassent pas 25 journées de travail au cours d'une année civile, chez un ou plusieurs employeurs. L'exclusion concerne notamment les organisations reconnues, qui ont pour mission de dispenser une formation socioculturelle et/ou une initiation sportive, les personnes occupées par ces organisations comme animateurs, chef ou moniteur, en dehors de leurs heures de travail ou scolaires ou pendant les vacances scolaires. Il y a non-assujettissement à l'ONSS à condition que l'employeur fasse, avant toute occupation, une déclaration de l'activité à l'Inspection sociale du Ministère de la prévoyance sociale.

Pour le recrutement en tant que tel de la personne, cela a posé de sérieux problèmes à quelques opérateurs. Il est assez difficile de trouver un personnel qualifié dans l'accueil des enfants avec handicap qui accepte de travailler à ces conditions (courte période, peu payé, etc.). Une possibilité est d'offrir à ce personnel une période plus longue d'activité comme animateurs ordinaires quand le projet d'intégration se termine. Une autre limite de cette utilisation d'un personnel extérieur est le fait que les compétences partent avec la personne,

surtout dans le cas de court projet. Le milieu d'accueil n'est pas mieux équipé après l'expérience d'intégration qu'avant.

Une autre difficulté est de pouvoir toucher ces personnes. Les Hautes-écoles et autres institutions de formation représentent des « viviers » intéressants où l'on peut recruter du personnel et même établir parfois des partenariats en vue de stage. Les différentes expériences ont fait apparaître la nécessité d'établir une réserve commune de recrutement centralisée où chacun peut venir chercher l'animateur qui peut correspondre à son profil. La pérennisation des travaux de la recherche-action permet de mettre cela en place.

D'autre part, les formations spécialisées pour animateurs brevetés constituent également un bon vivier pour trouver un personnel compétent. Malheureusement, ces formations sont encore trop peu nombreuses à l'heure actuelle et les contenus de formations ne sont pas formalisés officiellement. A terme toutefois, cela constitue une des pistes les plus prometteuses pour engager un personnel compétent et motivé.

c) Les animateurs « prêtés »

Enfin, des animateurs peuvent être parfois détachés par une association dans le cadre d'intervention chez un autre opérateur. C'est surtout le cas pour de gros opérateurs comme des plaines de jeux communales qui offrent à l'occasion aux enfants des activités proposés par un intervenant extérieur. Cela peut aussi être le cas d'animateurs extérieurs qui viennent prendre le rôle de référent d'une intégration. C'est le cas par exemple de BADJE, une fédération d'associations d'extrascolaire, qui possède une équipe de 9 animateurs volants. Ces animateurs sont détachés chez des opérateurs. A terme cette expérience peut se révéler intéressante car l'aide développera avec le temps une grande expertise d'intégration et pourra se former en ce sens. Ils pourront dès lors devenir des agents de transmissions pratiques de l'intégration auprès des milieux d'accueil. Leur travail pourrait se doubler, en plus du volet animation, d'un volet de sensibilisation-formation auprès du milieu d'accueil, adultes comme enfants.

BADJE

BADJE (Bruxelles Accueil Développement pour la jeunesse et l'Enfance) propose depuis quelques temps une équipe volante d'animateurs. Cette équipe a été prévue d'une part pour intervenir dans les écoles lorsque les enseignants sont en formation par exemple ou encore chez des opérateurs d'accueil extrascolaire en-dehors des périodes scolaires. En ce qui concerne

les projets d'intégration en accueil extrascolaire, BADJE peut proposer à ses membres un ou plusieurs animateurs à des prix réduits (moins cher que les contrats étudiant ou article 17) et à des prix équivalents aux autres.

Pour l'instant, il n'y a que quelques animateurs qui ont pu participer à ce type de projet. Le but à terme est de former l'équipe à cette problématique pour en faire en plus de leur rôle de référent des enfants, un référent pour le milieu d'accueil. Une animatrice dit à ce propos : « *Mes inquiétudes face au rejet des enfants dits « normaux » par rapport aux enfants « extraordinaires » se sont vite apaisées. Tout au contraire, cela a suscité beaucoup de questionnements, l'envie d'aider, de jouer et de partager... Certains enfants ordinaires de plus ou moins dix ans ont eu envie de s'intégrer au projet en prenant le rôle d'aide-animateur. Ils ont géré cela de manière tout à fait naturelle sans avoir d'a priori et sans mettre en pratique des techniques particulières. C'était vraiment un plus pour nous !!!* »

Plusieurs associations font parties de tels réseaux formels ou informels où on peut souvent faire appel pour des questions de matériel et/ou de personnel. Des échanges de « bons procédés » ont ainsi souvent lieu d'une association à l'autre. Il faut toutefois que les deux parties y trouvent leur compte.

Financement

Liée de manière forte à la question du personnel se pose la question du financement de ces projets. Là encore, plusieurs pistes peuvent être poursuivies :

a) Fonds internes

Certaines associations disposent de « liquidités » qu'elles peuvent attribuer à l'intégration et payer quelqu'un de plus pour un projet particulier d'intégration. Toutefois, cela reste limité en nombre.

b) Subside complémentaire de l'accueil extrascolaire

Pour favoriser la mise en place des Coordinations d'accueil extrascolaire et des programmes CLE, la Communauté française attribue un subside complémentaire annuel calculé selon l'importance de la commune. Ce subside est parfois très important. Plusieurs communes ont décidé de consacrer une partie de ce subside en 2004 à l'intégration. Cette subvention a toutefois un caractère exceptionnel et ne peut assurer une pérennisation.

c) Financement de la commune

Dans un cas, la Commune est intervenue financièrement pour favoriser la réalisation d'un projet. Il s'agit ici tant d'un subside ponctuel que récurrent. Cette formule présente l'avantage de responsabiliser la commune envers l'intégration et de pouvoir offrir des services adaptés à sa population. Toutefois, cela peut s'accompagner de l'obligation d'offrir ces services uniquement à des enfants de la commune.

Uccle

Dans la commune d'Uccle, la Coordination communale de l'accueil a réussi à faire financer un projet d'intégration dans la plaine de jeux communale. L'année précédente, ce projet avait pu être réalisé avec le subside complémentaire mais la coordination souhaitait voir pérenniser le projet par un financement communal. L'Echevinat s'occupait du financement et la Coordination de l'accueil de l'organisation de ce projet.

Le projet prévoyait l'accueil de 8 enfants avec handicap encadrés spécifiquement par 4 animatrices spécialisées. Les enfants avaient surtout des déficiences mentales ou des troubles autistiques. Le projet a duré deux semaines. Il s'agit donc d'un projet assez lourd financièrement car l'encadrement est de qualité et en quantité. L'intervention de la commune dans ce type de projet est une piste que l'on doit pouvoir creuser dans l'ensemble de la Région bruxelloise.

d) Financement public

Il est également possible de financer des projets de manière récurrente ou ponctuelle par le biais de financement public. Sont ici spécialement visées la Communauté française (responsable de l'accueil extrascolaire) et la Commission communautaire française (responsable de la politique des personnes handicapées). Une autre piste, pour des opérateurs plus importants, est constituée par des projets européens.

e) Financement privé

Le financement privé n'est pas à négliger dans la recherche de fonds. Il existe différentes fondations regroupées au sein de la Fondation Roi Baudouin qui subsidient des projets ayant trait au handicap et/ou l'intégration.

Des associations comme les Rotary et Lions Club, etc. peuvent également constituer des partenaires efficaces dans la recherche de financement. Plusieurs de ces associations financent des projets de manière ponctuelle ou durable en organisant des activités diverses à destination de leurs membres (collecte de fonds, souper, conférence, etc.). Leur objectif étant de venir en aide à la communauté, les points d'ancrage sont donc nombreux.

f) Projet de financement spécifique

Enfin, un opérateur et/ou ses partenaires (associations de parents, mouvement de jeunesse, etc.) peuvent décider de financer le projet à partir d'une activité ponctuelle de financement. Par exemple, l'organisation d'un repas, d'une soirée, d'un lave-auto, etc. constitue des activités où adultes comme enfants du milieu d'accueil participent ensemble. Cela peut avoir des effets positifs sur la suite du projet (équipe soudée, motivée, etc.). Par contre, le fait d'attribuer l'ensemble des fonds à une personne ou un petit groupe de personnes peut rendre difficile la mise en place de telles activités de financement. En ce sens, il est bon que le financement ne serve pas qu'à ça mais aussi à d'autres besoins.

Il en va de même avec les associations qui ont l'habitude d'organiser de telles activités, en-dehors de tout projet d'intégration. Elles peuvent inclure un projet d'intégration dans les besoins à financer.

Annexe IX

Evaluation

Nombre d'enfants handicapés participants :

Handicap :

Journée/enfant :

Période :

Activités :

- 1- **Public d'accueil (préparation, réaction, comportement et attitudes, etc.) ?**
- 2- **Enfants handicapés ? (intégration, comportement, obstacles, etc.)**
- 3- **Parents (rencontres préalables, suivi, aide et support, etc.)**
- 4- **Partenaires (Service d'accompagnement, IMP, etc.)**
- 5- **Animateurs (accueil au projet, sensibilisation et formation, difficultés rencontrées, etc.)**
- 6- **Activités (adaptation, rythme, sorties, etc.)**
- 7- **Points forts du projet ? (à conserver)**
- 8- **Points faibles du projet ? (à améliorer)**
- 9- **Evaluation générale**

Annexe X

Questionnaire – Etat des lieux

Renseignements généraux

a) Adresse administrative : _____

b) Responsable : _____

c) Téléphone : _____ courriel : _____

d) Courte description de votre association (ou folder)

e) Qui sont vos associations partenaires de formations ?

-
-
-
-
-

1- Avez-vous organisé une formation spécialisée sur l'intégration ou l'accueil des enfants handicapés en 2002 pour des animateurs déjà brevetés ?

Oui

Non

2- Avez-vous organisé une formation spécialisée sur l'intégration ou l'accueil des enfants handicapés en 2003 pour des animateurs déjà brevetés ?

Oui

Non

3- Avez-vous organisé une formation spécialisée sur l'intégration ou l'accueil des enfants handicapés en 2004 pour des animateurs déjà brevetés ?

Oui

Non

Si vous avez répondu « oui » à l'une ou plusieurs de ces trois questions, répondez aux questions 4 à 8. Sinon, passez tout de suite à la question 9.

4- Combien de participants en moyenne ?

5- Quelles périodes de l'année ?

6- Avec quel(s) partenaire(s) ?

7- Contenu développé ?

8- Intervenants extérieurs ? Expliquez.

9- Comptez-vous organiser une telle formation en 2005 ?

Oui

Non

10- Seriez-vous prêt à créer de telles formations ? Expliquez si nécessaire.

Oui

Non

11- Seriez-vous prêt à collaborer avec d'autres partenaires dans la mise en place de formation spécialisée sur le handicap et l'intégration ?

Oui

Non

12- Avez-vous eu des demandes de participants pour ce type de formations ? Expliquez si nécessaire.

Oui

Non

13- Que faudrait-il pour améliorer ces formations (tant sur le plan qualitatif que quantitatif) ?

A renvoyer :
RCE
a/s Philippe Tremblay
37, rue Philomène
1030 Bruxelles
02-219-26-04